Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8970547
Centre d'intérêt: 755

Suggestions pédagogiques pour les mesures spéciales d'accueil et de francisation / Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1989.
108 p. : ill. ; 28 cm. -- (Document d'orientation / Ministère de l'éducation du Québec, Direction de la formation générale. Primaire)

Code: 16-2995 ; 8990-0719. Médiagraphie: p. 106-107. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-14920-3

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

Descripteur(s): Guide pédagogique • Français (Langue) • Classe de francisation • Classe d'accueil • Intégration scolaire • Immigrant • Préparation de cours • Activité d'apprentissage • Primaire (Ordre d'enseignement)

L'essentiel des propositions faites dans ce document concerne l'acquisition des habiletés langagières nécessaires à des élèves non francophones du primaire qui vont vivre au Québec et y poursuivre des études dans différentes disciplines enseignées. Le premier chapitre décrit la clientèle des mesures d'accueil et de francisation, sa spécificité et ses besoins, les liens à faire entre la classe ordinaire et les mesures spéciales. Le second chapitre donne quelques suggestions pour une utilisation efficace du temps alloué aux mesures et pour tirer profit des possibilités de regroupement d'élèves. Le chapitre trois présente les contenus à enseigner en lecture et en communication orale et écrite. Le chapitre quatre propose à l'enseignant des stratégies pour favoriser la compréhension et la production de textes. Le dernier chapitre suggère des activités adaptées à l'enseignement intensif du français et au contexte de classes hétérogènes.

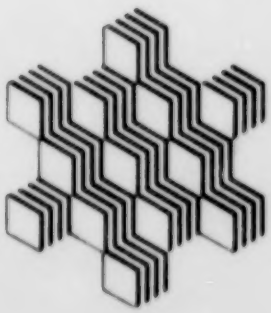
Type de document: d

8970547

DOCUMENT D'ORIENTATION

PRIMAIRE

Suggestions pédagogiques pour les mesures spéciales d'accueil et de francisation



Québec

DOCUMENT D'ORIENTATION

PRIMAIRE

Suggestions pédagogiques pour les mesures spéciales d'accueil et de francisation

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1989

ISBN 2-550-14920-3

Dépôt légal – quatrième trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

1.0 LES MESURES D'ACCUEIL ET DE FRANCISATION 3

1.1 Une clientèle variée 3

1.2 L'apprentissage d'une langue dans un contexte scolaire 5

1.3 Le rôle des premières mesures 6

1.4 Les liens à faire entre la classe ordinaire et les mesures spéciales 7

1.5 Quelques principes liés à l'enseignement en mesures .. 12

2.0 LES MODES D'ORGANISATION DES MESURES 15

2.1 La répartition dans le temps des mesures selon les besoins 15

2.2 Les moments à privilégier pour les mesures 16

2.3 Diverses possibilités de regroupements d'élèves 18

3.0 LA PLANIFICATION DES LEÇONS..... 19

3.1 Un instrument de référence à privilégier: le programme d'études 19

3.1.1 Comment lire les objectifs du module oral 21

3.1.2 Les objectifs du module oral 26

3.1.3 Comment lire les objectifs du module lecture .. 37

3.1.4 Les objectifs du module lecture et la ..... pratique de la lecture..... 40

3.1.5 Comment lire les objectifs du module écriture .. 42

3.1.6 Les objectifs du module écriture et la ..... pratique de l'écriture..... 45

3.2 La préparation des leçons 47

3.2.1 Le choix des activités 48

3.2.2 La préparation d'une situation de communication orale 48

3.2.3 La préparation d'une situation de lecture 49

3.2.4 La préparation d'une situation d'écriture 50

3.3 Le déroulement d'une activité de communication orale, de lecture ou d'écriture 51

4.0 LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT 53

4.1 Quelques stratégies à privilégier au moment de la préparation de la pratique 53

4.2 Quelques stratégies à privilégier au moment de la pratique 54

4.3 Quelques stratégies à privilégier au moment du retour .. 58

4.4. Quelques stratégies à privilégier au moment de la structuration 61

5.0 LES ACTIVITÉS 64

5.1 Suggestions d'activités en communication orale, en lecture et en communication écrite 64

5.2 Activités de communication orale, de lecture et d'écriture 69

"J'apprends à compter en français" 70

"Jouons aux semblables" 77

"Quelles sont les règles du jeu?" 85

"Comment vivent les félins" 96

6.0 MATÉRIEL ET DOCUMENTS UTILES 105

6.1 Matériel utile 105

6.2 Documents utiles 105

ANNEXE - GRILLE D'ANALYSE DE TEXTE

DOCUMENT D'ORIENTATION

SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES POUR LES MESURES SPÉCIALES D'ACCUEIL ET DE FRANCISATION AU PRIMAIRE

Introduction

Le document d'orientation pour les mesures d'accueil et de francisation a été préparé à l'intention des enseignants et des enseignantes oeuvrant auprès des élèves non francophones qui doivent acquérir des habiletés langagières en français pour pouvoir participer pleinement aux activités d'apprentissage qui leur sont proposées en classe. Le document veut répondre aux multiples interrogations de ceux et celles qui, au jour le jour, travaillent dans ce secteur et doivent définir les objectifs d'apprentissage à privilégier, planifier des situations de communication les plus signifiantes possible et ainsi favoriser une acquisition suffisamment rapide du français.

Afin de cerner les limites de ce document, il importe de se rappeler les objectifs de ces mesures d'accueil et de francisation. Les **mesures d'accueil** ont pour but de faciliter l'insertion à l'école française et l'intégration à la collectivé québécoise d'élèves non francophones dont l'arrivée au Québec ne remonte pas à plus de cinq ans et qui fréquentent l'école française pour la première fois. Ces mesures visent à développer chez ces élèves une connaissance du français suffisante pour qu'ils puissent poursuivre leurs études en français. Les **mesures de francisation** poursuivent les mêmes objectifs linguistiques que les classes d'accueil. Elles s'adressent aux élèves non francophones qui vivent au Québec depuis plus de cinq

ans et qui fréquentent l'école française pour la première fois. C'est ainsi que l'essentiel des propositions faites dans ce document concerne l'acquisition des habiletés langagières nécessaires à des élèves qui vont vivre au Québec et y poursuivre des études dans les différentes disciplines enseignées.

Nous résumerons donc les objectifs de ce document:

- décrire brièvement la clientèle des mesures d'accueil et de francisation, sa spécificité et ses besoins;

- cerner le genre d'activités langagières à privilégier dans un contexte de mesures spéciales et définir les éléments d'apprentissage qui y sont liés;

- suggérer un ensemble de stratégies d'enseignement à privilégier pour favoriser le développement des habiletés langagières des élèves;

- proposer quelques modèles d'organisation de l'enseignement susceptibles de correspondre au contexte dans lequel se déroulent les mesures;

- présenter des canevas d'activités ou de groupes d'activités à faire avec les élèves.

1.0 LES MESURES D'ACCUEIL ET DE FRANCISATION

1.1 Une clientèle variée

Dans une école, un ou plusieurs élèves peuvent avoir besoin de recevoir des mesures. La formation des groupes, comme la répartition des périodes de mesures, doit toujours être soumise à un certain nombre de contraintes qui découlent de l'administration de la mesure, des antécédents sociolinguistiques et scolaires des élèves, du nombre de périodes accordées, du moment dans l'année, de l'horaire, des choix pédagogiques, etc. Cette situation fait en sorte que, bien que des élèves soient groupés en fonction d'un certain nombre de critères, ils ne forment pas pour autant des groupes homogènes.

C'est ainsi que l'on peut parler de distinctions pouvant s'opérer en termes d'âge, de niveau scolaire, d'habiletés langagières. Un même groupe peut donc être constitué d'élèves dont l'âge peut varier de six à neuf ans ou de neuf à douze ans et, par le fait même, appartenant à des niveaux scolaires aussi différents. Par ailleurs, des élèves qui parlent déjà assez bien le français peuvent côtoyer des élèves qui sont tout à fait débutants. Il en va de même pour la lecture: certains élèves qui savent lire dans leur langue maternelle et assez bien en français, peuvent être placés avec des élèves qui doivent apprendre à lire. Du point de vue de l'écriture, le même genre de disparité peut se présenter: des élèves qui savent écrire dans leur langue maternelle doivent apprendre à le faire en français et ils peuvent très bien se retrouver avec des élèves qui ont tout à apprendre de l'écrit.

D'autres aspects, non moins négligeables, découlent également du fait que les élèves non francophones ont des antécédents culturels, linguistiques et scolaires différents. Les élèves que nous accueillons dans nos écoles viennent d'un nombre relativement imposant de pays et peuvent ainsi appartenir à des groupes culturels et linguistiques très différents les uns des autres. Par ailleurs, les systèmes scolaires se distinguent d'un pays à un autre et les élèves qui arrivent ici doivent s'adapter.

Lorsqu'ils apprennent à communiquer en français, ils le font donc le plus souvent à partir du système de communication qui prévaut dans leur pays d'origine, soit une façon de s'exprimer en recourant à des gestes, des mimiques, des façons de dire les choses qui sont propres à une culture. Il en va de même pour l'utilisation d'un système d'écriture; lorsqu'il faut passer d'un système à un autre, il est parfois complexe d'en saisir toutes les nuances. Nous savons, depuis assez longtemps, à quel point le système de la langue maternelle sert de référence au moment de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous sommes, malgré tout, souvent portés à oublier cette réalité.

La façon de concevoir l'apprentissage comme l'enseignement n'est pas la même dans toutes les sociétés. Dans certaines sociétés, on accorde une large place aux activités intellectuelles où le rôle de la mémoire est au premier plan. Dans d'autres, l'enseignant est celui qui possède tout le savoir et qui le transmet de façon formelle à ses élèves. Dans notre société, l'école a mis l'accent sur une pédagogie de la découverte où l'élève doit être actif et faire preuve d'autonomie et d'initiative. Une fois dans notre système, l'élève qui a déjà acquis une certaine expérience scolaire dans son pays d'origine peut parfois hésiter ou du moins s'interroger à propos des tâches qui lui sont assignées.

Une autre dimension peut également être source d'incompréhension: il s'agit de celle des attitudes qui prévalent entre enseignant et enseigné. En effet, les relations enseignant/élèves ne sont pas les mêmes dans toutes les sociétés. Dans certaines cultures scolaires, l'enseignant a un statut d'autorité nettement plus important que celui qui lui est accordé dans notre société. L'enseignant a d'ailleurs droit au plus grand respect. Il ne faut donc pas s'étonner de voir un élève afficher une attitude réservée dans les échanges avec l'enseignant ou ses camarades. C'est ainsi que plusieurs élèves ont parfois à s'adapter ou à s'habituer progressivement aux relations de camaraderie qui prévalent souvent dans notre système scolaire.

Les croyances constituent également un aspect important de la dynamique de la rencontre des cultures. La religion a toujours joué

un rôle important dans l'identité culturelle des peuples et il importe de se rappeler que les élèves peuvent avoir différentes façons de comprendre les choses selon leur appartenance religieuse. Ils peuvent également avoir un système de valeurs différent qui fait en sorte qu'ils n'attribuent pas nécessairement la même importance aux différentes situations qu'ils sont appelés à vivre.

À prime abord, cette description qui fait ressortir l'hétérogénéité de ces groupes peut laisser croire qu'il est impossible de planifier des activités susceptibles de répondre aux besoins de chacun; cependant, depuis la mise en place de ces mesures, bien des enseignants ont su tirer profit de cette situation et explorer des modes de fonctionnement qui soient avantageux pour tous. Une dynamique peut naître à l'intérieur d'un groupe faisant en sorte que chaque élève participe en fonction de ce qu'il est. Les suggestions d'activités, de même que les activités du chapitre cinq, en sont une illustration.

1.2 L'apprentissage d'une langue dans un contexte scolaire

L'élève non francophone qui reçoit des mesures d'accueil ou de francisation est déjà intégré à une classe ordinaire où il reçoit avec ses pairs tout son enseignement en français. Cette situation fait en sorte que cet élève s'initie au français dans un contexte scolaire et qu'ainsi cette langue devient pour lui un moyen de communication mais aussi un instrument essentiel à la réalisation de ses apprentissages. Vivant dans un environnement français, l'élève peut tirer parti de cette situation d'immersion. Il faut cependant reconnaître qu'au début, le rythme de la classe est parfois trop rapide pour qu'il saisisse vraiment la portée de ce qu'on lui demande de faire. À cela s'ajoute parfois, pour tous ces élèves qui ont pu être scolarisés dans d'autres systèmes scolaires, une incompréhension des activités d'apprentissage à réaliser.

Dans ce contexte, l'objectif des mesures est l'intégration harmonieuse de l'élève à la classe ordinaire. Cet objectif est réalisé quand l'élève devient suffisamment autonome en français pour comprendre les

directives qui sont données en classe, les tâches qu'on lui demande d'accomplir et aussi pour participer aux échanges qui se déroulent au fil des différentes activités d'apprentissage. Cette autonomie, il doit l'acquérir en ce qui a trait à la communication orale, mais aussi au regard de la communication écrite.

L'objectif d'un enseignement du français sous forme de mesures est donc d'assurer à l'élève le soutien dont il a besoin pour progresser rapidement en français et ensuite parfaire ses apprentissages dans la classe ordinaire. Cet objectif vient, en quelque sorte, cerner la façon dont les choix pédagogiques doivent s'exercer en termes de temps et de contenu.

1.3 Le rôle des premières mesures

Les premières mesures sont très importantes pour l'élève débutant, car elles lui fournissent un soutien qu'il pourrait difficilement trouver ailleurs. L'élève intégré depuis deux ou trois semaines seulement se sent parfois très isolé, car il ne comprend pas ce qu'on lui dit ou si peu qu'il n'ose pas toujours parler ou, s'il le fait, il ne sait jamais s'il sera compris. Le fait de se trouver seul ou en petit groupe avec un enseignant qui prend le temps de l'écouter et qui s'efforce de lui enseigner les rudiments de la langue rend l'effort moins grand. Dans le contexte des mesures, il se sent mieux accepté et il arrive plus souvent à surmonter sa timidité. Il peut aller à son rythme et ainsi ne pas vivre avec l'impression que ce qu'on lui demande est insurmontable. Il est parfois difficile, lorsqu'on apprend une nouvelle langue, d'accepter ses limites. Le jeune, qui est conscient de tout ce qu'il pourrait dire dans sa langue maternelle, se sent souvent frustré lorsqu'il a du mal à se faire comprendre pour les choses les plus simples comme demander l'heure, demander de repéter, d'expliquer à nouveau ou dire qu'il n'est pas prêt.

Dans les premiers temps, les activités de mesures doivent donc être centrées sur les besoins de l'élève, dans la communication quotidienne. C'est pourquoi il y a lieu de prendre le temps de faire

des pratiques langagières qui suscitent des échanges langagiers simples. C'est en cela que le français enseigné en situation de mesures se distingue du français enseigné en classe ordinaire qui, lui, repose sur les acquis faits par l'élève francophone, avant son entrée à l'école. En mesures, les activités ressemblent davantage à ce qui se ferait dans le cadre d'un enseignement du français comme langue seconde: on tente d'assurer à l'élève une compétence de communication fonctionnelle, c'est-à-dire qui va lui permettre de se débrouiller dans des situations de la vie quotidienne.

Par exemple, l'enseignant propose à l'élève des activités qui vont l'aider à accroître sa capacité d'écoute. Il prend le temps d'améliorer sa compréhension en lui proposant des activités signifiantes qui correspondent le plus souvent à des situations concrètes. Il le fait participer à des activités qui sont des simulations de situations qu'il est appelé à vivre dans la vie de tous les jours. Par ailleurs, à l'intérieur de sa pratique pédagogique, l'enseignant utilise des stratégies qui aident à rompre le silence et qui favorisent les échanges langagiers. Ces stratégies sont décrites au chapitre quatre.

Le chapitre cinq regroupe plusieurs suggestions d'activités qui sont propices au développement de la communication orale et écrite, principalement dans les débuts de l'apprentissage. En prenant connaissance de ces suggestions, l'enseignant de mesures comprendra à quel point les activités de mesures se distinguent des activités de la classe ordinaire et qu'il se doit donc de les planifier de façon autonome. Ce n'est qu'avec des élèves un peu plus avancés que peut s'amorcer du travail relié aux activités de la classe ordinaire.

1.4 Les liens à faire entre la classe ordinaire et les mesures spéciales.

Si l'on considère que l'élève qui a droit à des mesures est déjà dans une classe où il reçoit tout son enseignement en français, il importe de déterminer en quoi ces heures où il bénéficie d'un enseignement individualisé ou en petit groupe peuvent contribuer à le faire

progresser plus rapidement. À cette fin, il importe de résumer brièvement ce qui se passe dans la classe ordinaire. En étudiant le schéma didactique général qui est actuellement en vigueur au Québec pour l'enseignement des différentes matières, un certain nombre de constantes nous permettent de dégager les besoins spécifiques des élèves non francophones.

La démarche pédagogique s'articule en trois temps qui, tout à tour, mobilisent l'activité de l'élève. Ces temps correspondent à la préparation de la situation d'apprentisage, à la réalisation de la situation d'apprentissage et enfin à l'intégration de la situation d'apprentissage. Nous citerons intégralement un texte tiré d'un document du Ministère, **L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études**[1], qui décrit ces différents temps. Nous tenterons, au fur à mesure, de cerner l'impact du langage dans le déroulement de ces différentes phases de l'enseignement et de l'apprentissage pour en dégager les besoins des élèves ainsi que quelques principes pouvant guider le choix des activités pédagogiques. Par la suite, nous aborderons la façon de les mettre en place dans le cadre des mesures.

> **"Premier temps: Préparation de la situation d'apprentissage**
>
> Dans un premier temps, l'enseignant rappelle la situation d'apprentissage précédente, présente et précise les objectifs d'apprentissage à poursuivre, propose des situations d'apprentissage stimulantes de façon à susciter l'intérêt et la motivation, formule les consignes et suggère divers modes de fonctionnement.
>
> De son côté, l'élève se rappelle la situation d'apprentissage vécue, définit et précise pour lui-même les objectifs d'apprentissage, constate que ses habiletés ou ses connaissances ne suffisent pas toujours pour atteindre les objectifs poursuivis et organise seul ou avec ses pairs, à partir des

---

1 Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, 1984, p. 12-14.

consignes qu'il reçoit, l'environnement propice à la réalisation des apprentissages.

Deuxième temps: Réalisation de la situation d'apprentissage

Dans un deuxième temps, l'enseignant guide, propose, questionne. Il aide l'élève à objectiver son action, fait des suggestions, donne l'information jugée trop difficile à découvrir. Il incite l'élève à poursuivre ou à reprendre certaines tâches, observe et soutient l'élève qui éprouve des difficultés. Bref, il facilite le traitement du contenu d'apprentissage.

De son côté, l'élève réalise la tâche ou le problème avec les moyens dont il dispose. Il recherche et tire l'information dont il a besoin, l'organise, l'évalue et se fait une idée des actions à accomplir. Tout au long de cette étape, il exploite les ressources de l'environnement et peut devenir lui-même une ressource pour un ou plusieurs autres élèves. Bref, il traite à sa façon le contenu d'apprentissage.

Troisième temps: Intégration de la situation d'apprentissage

Dans un troisième temps, l'enseignant aide l'élève à faire un retour sur la situation d'apprentissage, favorise l'objectivation permettant à l'élève de prendre conscience du degré de développement de ses habiletés et de ses attitudes et des acquisitions faites ou à faire. Il amène l'élève à réfléchir sur la signification de la situation d'apprentissage, sur son fonctionnement, sur son degré de satisfaction et sur les améliorations qui peuvent être apportées.

De son côté, l'élève prend conscience du développement de son répertoire d'attitudes, d'habiletés et de connaissances, découvre ses besoins de posséder certaines connaissances ou de développer certaines habiletés nécessaires à la réalisation d'une tâche analogue, apprécie son habileté à accomplir des actions. Enfin, il a l'occasion de se prononcer sur ce qu'il a vécu, de communiquer son degré de satisfaction ou d'insatisfaction sans crainte d'être puni (p. 12-14)."

Il est facile ici de s'imaginer à quel point il peut être complexe pour l'élève non francophone de comprendre l'objet de la communication lorsque débute un travail en classe. Bien souvent, pour amorcer une

activité d'apprentissage, l'enseignant fait appel au vécu social ou scolaire des élèves. C'est le moyen le plus fréquemment utilisé pour contextualiser l'activité ou les activités d'apprentissage à réaliser. Par ailleurs, dans le régime pédagogique actuel, l'enseignant est appelé à formuler des tâches que les élèves ont à effectuer et tout cela se déroule le plus souvent verbalement. De même, après avoir donné une tâche qui guidera l'activité de l'élève, l'enseignant questionnera ce dernier pour qu'il s'interroge sur sa façon de procéder et utilise le mieux possible les ressources de son environnement. Enfin, l'enseignant s'assurera que l'élève est en mesure d'objectiver son activité, ses découvertes et de les relier à d'autres connaissances acquises précédemment. Il est évident que toutes ces activités exigent de l'élève une bonne maîtrise du français puisqu'elles requièrent constamment qu'il décrive sa démarche ou donne son point de vue.

Prenons un exemple pour illustrer ces propos. En classe ordinaire, à l'occasion d'un projet multidisciplinaire sur la protection de l'environnement, les élèves vont se pencher plus particulièrement sur l'air en tant que ressource. Il vont donc exposer les connaissances qu'ils ont de cette ressource, faire des expériences à caractère scientifique sur l'air, lire sur le sujet ou préparer une exposition avec textes de présentation. Pour amorcer une activité de sciences de la nature, l'enseignant fait appel au vécu des élèves en leur demandant de citer différents exemples de l'utilité de l'air dans leur quotidien.

Si l'on veut aider l'élève de mesures à mieux comprendre ce qui lui est proposé en classe, il faut songer aux moyens à adopter pour augmenter sa compréhension dans de tels contextes. D'une façon générale, on peut déduire qu'il est parfois utile pour l'enseignant de mesures de savoir quels projets seront menés en classe. Étant informé il peut alors se questionner sur les préalables langagiers. Ici, on peut penser qu'il serait utile que l'élève sache ce que signifie "l'air" et qu'il puisse y relier des éléments comme la respiration et son utilité, le vent et son influence sur la mobilité des objets, ses propriétés, etc. Il existe, sans doute, mille et une façons d'aborder ce thème avec des jeunes, mais si l'on s'en tient à

ce qui va se vivre en classe, il faudra dégager celle qui sera la plus efficace.

Donc, si l'enseignant de mesures sait à l'avance que les élèves vont faire des expériences sur les propriétés de l'air en classe ordinaire, au moment d'une leçon de mesures, il pourra proposer à un ou plusieurs élèves de faire une expérience, de noter les observations, puis de les communiquer aux autres en tentant de les expliquer. Ici, on peut penser à une expérience sur la résistance de l'air; prendre un bac rempli d'eau, y plonger un verre dans lequel on a placé un mouchoir, le mouchoir reste au sec. En procédant ainsi, on fournira aux élèves un contexte concret auquel on greffera le langage qui convient. On suivra une démarche analogue à celle qui sera adoptée en classe, mais en prenant le temps de familiariser l'élève à toutes les séquences de l'activité. L'élève sera donc exposé à un certain nombre de consignes concernant l'organisation et l'exécution de l'expérience. Par la suite, il sera appelé à verbaliser ses observations et à les noter, pour enfin communiquer à ses pairs son interprétation du phénomène. Pour l'enseignant de mesures, l'important n'est pas de réaliser une expérience complexe, mais de s'efforcer tout au long de l'activité d'utiliser un langage qui se rapproche le plus de celui qui est normalement utilisé dans la classe (par exemple: **Vous allez faire une expérience... Vous allez regarder ce qui se passe... Vous allez écrire ce que vous voyez...**). Aussi, lorsque l'élève tentera de verbaliser ses observations, l'enseignant sera là pour lui donner les mots pour le dire (par exemple: **Mouchoir sec parce que air arrête eau. Oui, le mouchoir reste sec parce que l'air arrête l'eau, il crée une résistance.**)

Une fois l'expérience terminée, on pourra, ensemble, résumer les étapes à suivre pour la réaliser et écrire un court texte sous forme de consignes. Le destinataire pourrait être la classe de l'élève. Cette façon de procéder permettra d'intégrer les apprentissages de l'oral et de l'écrit. C'est à même la production de ce texte que l'enseignant pourra amener l'élève à prendre conscience de la façon dont on rédige des consignes en utilisant l'impératif présent ou l'infinitif.

1.5 Quelques principes liés à l'enseignement en mesures

À la lumière de l'exemple décrit précédemment, on s'aperçoit que les besoins de l'élève de mesures se situent en termes de fonctionnement scolaire et de langage. L'élève doit être préparé à vivre de telles activités en classe, car il n'est pas évident qu'il ait déjà vécu ce genre de situation d'apprentissage. Par ailleurs, un certain nombre de préalables langagiers s'imposent. Préalables, pour comprendre de quoi l'on parle et ce que l'on veut faire et préablables pour pouvoir participer verbalement, s'il y a lieu. Ainsi, il est possible de prendre n'importe quelle situation d'apprentissage qui est susceptible d'avoir cours dans une classe ordinaire et de s'interroger pour voir en quoi elle s'avère nouvelle pour l'élève. Par la suite, il sera souhaitable de dégager les contenus langagiers à travailler avec lui et de trouver une façon de le faire qui corresponde aux objectifs que l'on poursuit.

Cette façon de procéder permet de mettre en pratique un principe maintes fois vérifié dans l'apprentissage d'une langue seconde, à savoir que l'on apprend bien une langue lorsqu'on l'emploie à des fins utiles, lorsque l'on poursuit un but comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessus. Il s'agit bien ici d'une situation naturelle qui correspond à nombre de situations que peuvent vivre des jeunes et où le langage des questions et des explications a sa place.

Enfin, en tenant compte de l'hétérogénéité de la clientèle des mesures et de la multiplicité des apprentissages que celle-ci doit réaliser, nous pouvons dégager quelques principes importants qui guideront l'enseignant dans le choix des activités:

1° **Penser en termes de besoins de l'élève.** En connaissant le genre de situations d'apprentissage que l'élève doit vivre en classe ordinaire, l'enseignant s'interroge sur la meilleure façon d'initier celui-ci pour que les démarches proposées en classe, lui deviennent peu à peu familières.

Ex: Pour qu'il se sente à l'aise en classe lorsque l'enseignant

l'invite à faire une expérience, l'élève doit avoir compris qu'au Québec, on propose souvent des activités pratiques.

2° **Penser en termes de préalables langagiers.** En sachant ce que l'élève va faire dans la classe ordinaire, on peut s'interroger sur les préalables dont il devrait disposer pour pouvoir bien fonctionner. Ces préalables peuvent relever de la compréhension et de la production: ce que l'élève a besoin de comprendre et ce qu'il a besoin de savoir dire.

Ex: Pour pouvoir mener une expérience à caractère scientifique en classe, l'élève a besoin de comprendre des consignes orales et écrites. Si on lui demande de communiquer ses observations, il doit pouvoir les exprimer oralement.

3° **Créer un climat propice à la communication.** En mettant en place des activités réelles, le langage s'y greffe naturellement. Les échanges langagiers ont alors une raison d'être.

Ex: En faisant vivre aux élèves une expérience à caractère scientifique, chaque fois que l'enseignant prend la parole c'est pour communiquer à l'élève quelque chose qui a du sens. Si l'élève pose des questions c'est qu'il veut en savoir plus. Le langage devient alors un instrument réel de communication.

4° **Travailler en continuité la communication orale, la lecture et la communication écrite.** L'intégration de ces habiletés facilite les apprentissages car l'élève est constamment renvoyé au même contexte langagier et ainsi il ne perd pas le fil des échanges. Le fait de reprendre le même contenu langagier plusieurs fois rend l'acquisition plus aisée. Aussi l'oral peut-il renforcer l'écrit et inversement.

Ex: Au moment d'une expérience concrète, les échanges langagiers sont liés et restreints à la situation en cours. Le texte écrit reprend essentiellement les termes utilisés à l'oral. Si l'élève lit son texte à d'autres, il revient à nouveau sur le même langage.

5° **S'engager dans les échanges langagiers.** L'enseignant de mesures joue un rôle important en tant que modèle linguistique. Bien entendu, il est plus facile de communiquer réellement avec les élèves si l'on est soi-même concerné.

Ex: **En réalisant une expérience à caractère scientifique, l'enseignant sert réellement de modèle si le langage accompagne les gestes au fur et à mesure qu'il les exécute.**

2.0 LES MODES D'ORGANISATION DES MESURES

Nous avons signalé dans le chapitre précédent à quel point la clientèle des mesures pouvait être variée. Nous souhaitons donner ici quelques suggestions pour une utilisation efficace du temps alloué aux mesures et voir comment tirer profit des diverses possibilités de regroupements d'élèves.

2.1 La répartition dans le temps des mesures selon les besoins

En général, l'élève nouvellement inscrit à l'école québécoise peut commencer à recevoir des mesures dans les premières semaines qui suivent son inscription. Parfois différentes contraintes font en sorte que les leçons intensives de français ne commencent qu'après un mois. Ce temps aura permis à l'élève de se familiariser avec la routine quotidienne de l'école et l'aura, en quelque sorte, exposé à un "bain sonore" de français. L'élève qui peut recevoir des mesures, à ce moment, en profitera grandement, car, en classe, l'enseignant ne peut prendre le temps nécessaire pour amorcer avec lui des conversations et lui fournir le soutien nécessaire pour qu'il commence à parler de façon un peu plus soutenue. Il est souhaitable d'allouer un nombre relativement important d'heures de mesures, au début; puis, au cours des derniers mois, de les espacer dans le temps. En ce qui concerne la communication orale, des périodes d'enseignement plus rapprochées vont permettre à l'élève de prendre de l'assurance, favorisant ainsi son engagement dans les échanges avec ses pairs. En lecture, l'élève pourra intégrer un certain nombre de préalables et ainsi se raprocher des exigences de la classe ordinaire. Il en est de même pour l'écriture: au moment des périodes de mesures, il s'initiera peu à peu à la rédaction de différents types de textes et, ainsi, il acquerra les habiletés nécessaires pour produire les textes plus complexes qui lui seront demandés en classe ordinaire. En somme, des périodes rapprochées au début de l'intégration vont assurer à l'élève un bon départ puis, par la suite, des mesures un peu plus espacées dans le temps vont lui fournir le soutien nécessaire pour continuer à progresser.

Au début, il est important de consacrer beaucoup de temps aux activités de communication orale. En effet, en rendant l'élève plus habile à communiquer en français, on lui assure une meilleure participation à la vie de la classe. Ainsi, il comprendra plus vite ce qu'on lui demande et, peu à peu, il lui deviendra possible de prendre la parole. On pourra aussi greffer les activités de lecture et d'écriture à ces activités de communication orale pour rentabiliser le temps et les efforts. Si l'élève a déjà des acquis dans l'une des habiletés, soit la communication orale, la lecture ou l'écriture, l'enseignant des mesures devra alors décider ce qu'il convient de travailler avec lui, ceci toujours dans une optique de préalables.

Lorsque, vers la fin des leçons intensives de français l'enseignant de mesures travaillera avec l'élève le langage lié aux différentes matières enseignées en classe ordinaire, il le fera toujours à l'intérieur de pratiques langagières. Par exemple, en mathématiques, un élève de cinquième qui doit être initié à la géométrie parce qu'il n'en a jamais fait avant, abordera, dans le cadre des mesures, les polygones sur le plan concret. Comme il l'aurait fait en deuxième, il explorera ces formes et leurs volumes en les fabriquant, en les manipulant et en les identifiant. Ce n'est que par la suite qu'il sera amené à faire le passage au plan symbolique. On laissera alors à la classe ordinaire le rôle qui lui incombe en ce qui touche les opérations mathématiques liées à ces formes géométriques.

Il faut retenir que c'est par le biais du français que l'élève devra faire une grande partie de ses apprentissages scolaires. Un élève qui comprend bien ce qu'il lit n'éprouve pas de difficultés lorsqu'on lui demande par exemple, dans un cours de sciences humaines, de faire le relevé des ressources naturelles de sa région à partir d'un texte de géographie.

2.2 Les moments à privilégier pour les mesures.

Il est difficile de donner des directives simples quant aux moments les plus propices pour donner les leçons de mesures, étant donné la

variété des besoins et les contraintes de temps et de ressources. Nous tenons cependant à faire quelques suggestions d'un point de vue strictement pédagogique.

Plusieurs matières enseignées au primaire introduisent dans la classe des activités de manipulation, d'exploration, et le langage qui les accompagne est souvent étroitement lié à ce que les élèves font. On peut penser à la confection d'une marionnette en arts plastiques, à la fabrication d'un mobile en sciences de la nature, à la préparation d'une maquette en sciences humaines. Ces cours offrent à l'élève des conditions idéales pour l'apprentissage d'une langue. Les étapes sont claires et requièrent un langage qui s'appuie sur du concret: les élèves décident de faire quelque chose, ils se partagent des tâches, du matériel, ils explorent différentes façons de faire, ils fabriquent quelque chose, ils observent. Lors du déroulement de ces activités, les élèves travaillent souvent en sous-groupes et l'enseignant peut alors intervenir plus facilement auprès de l'élève de mesures pour lui donner une attention particulière. Par ailleurs, le contact avec les pairs se fait souvent plus aisément en sous-groupe, et il est alors moins gênant pour l'élève de parler. Il serait donc dommage de toujours retirer l'élève de sa classe à ces périodes. Il en va de même pour l'éducation physique qui fournit à l'élève une bonne occasion d'intégrer une foule de consignes. Il serait donc souhaitable de faire varier les moments auxquels l'élève reçoit les mesures.

En alternant ainsi les périodes, il arrivera que l'élève soit retiré au moment du français. On peut considérer comme essentiel le fait que l'élève participe aux activités de français dans sa classe. En effet, c'est le seul cours où l'enseignant s'attarde aux messages véhiculés par les éléments linguistiques utilisés et amène les élèves à observer les mots et les expressions qui se dégagent des situations de communication vécues. Ces moments d'arrêt sur la langue contribuent à l'apprentissage d'une langue seconde. Par contre, il faut également reconnaître que les activités qui sont proposées aux élèves de la classe sont parfois trop complexes pour l'élève de mesures. Les activités de communication orale prennent appui sur l'acquis des élèves, les textes à lire sont trop difficiles, les situations d'écriture trop

complexes. L'enseignant de mesures qui reçoit l'élève pendant cette période peut alors travailler sur des situations plus simples, s'inspirant du même sujet, mais adaptées au niveau de français de l'élève. L'élève pourra alors travailler sur les préalables des activités de la classe ordinaire. S'il le souhaite, l'enseignant des mesures pourra travailler en collaboration avec l'enseignant de la classe ordinaire pour choisir des activités qui ont un certain lien avec ce qui se fait en classe.

Enfin, il faut conclure qu'il est difficile de déterminer la meilleure période pour donner les mesures puisque les différents moments présentent chacun des avantages. C'est sans doute dans les premiers temps qu'il faut se préoccuper de varier puisqu'une fois que l'élève se débrouille assez bien, le choix du moment s'avère moins important.

2.3 Diverses possibilités de regroupement d'élèves

Comme nous l'avons décrit précédemment, il existe diverses formes de regroupement d'élèves qui découlent des règles administratives de gestion des mesures. En règle générale, un élève seul recevra moins d'heures qu'un petit groupe. Le cours privé, tout comme le cours à un petit groupe présente certains avantages et certains désavantages. L'enseignant qui reçoit un élève seul peut sans doute planifier plus facilement ses activités; par contre, il est parfois difficile de faire travailler un élève seul. L'enseignant devient alors l'unique interlocuteur et sa participation est [illegible] e dynamisme d'un petit groupe peut très sou[illegible] créer un environnement langagier qui se rapproche [illegible] vivre en classe et à l'extérieur de [illegible] soient pas d'un même niveau scolaire, les élèves peuvent [illegible] même partager des activités, à partir de leurs [illegible] Nous donnerons des suggestions à cet effet dans le chapitre réservé aux activités.

3.0 LA PLANIFICATION DES LEÇONS

Les mesures pouvant s'échelonner sur un an et plus et représenter environ une centaine de périodes d'enseignement intensif du français, un certain nombre de choix pédagogiques s'imposent quant aux contenus à aborder et à la façon de les enseigner. Nous avons choisi de traiter cette matière comme si un élève parfait débutant avait à progresser dans les trois habiletés, soit la communication orale, la lecture et l'écriture, sur une période d'un an.

Nous réservons pour le chapitre cinq un certain nombre de suggestions qui tiennent compte du fait que les mesures peuvent commencer à n'importe quel moment de l'année et faire en sorte qu'un débutant puisse être en cours d'année jumelé avec un élève plus avancé ou, encore, qu'il puisse être intégré à un groupe déjà passablement hétérogène sur le plan des habiletés, en communication orale et écrite.

Nous présenterons dans les pages qui suivent les contenus à enseigner en communication orale, en lecture et en communication écrite tout en expliquant comment ils sont liés à la réussite de l'insertion à la classe ordinaire. Nous terminerons en montrant comment une maîtrise accrue du français pourra influer sur la participation de l'élève aux activités de la classe dans les autres matières.

3.1 L'instrument de référence à privilégier: le programme d'études

Un programme d'enseignement et un guide pédagogique ont été préparés pour les classes d'accueil et les classes de francisation. Dans le programme, l'enseignant trouve un ensemble de contenus à enseigner en communication orale, en lecture et en communication écrite. Le guide quant à lui, propose différentes façons d'aborder les contenus en tenant compte des buts de ce stage intensif en français. En soi, les objectifs d'apprentissage du programme sont tout aussi valables pour les mesures puisqu'ils correspondent essentiellement à ce que l'élève doit acquérir sur le plan de la communication orale et écrite pour pouvoir fonctionner dans une classe ordinaire. En ce qui a trait

à la façon de traiter les contenus, les principes didactiques qui sous-tendent les pratiques pédagogiques données à titre d'exemple dans le guide pédagogique sont également applicables à l'enseignement en situation de mesures; ces pratiques sont cependant présentées dans le cadre d'un enseignement de groupe-classe.

Nous tenons à préciser que les suggestions d'activités qui sont présentées dans le cinquième chapitre de ce document d'orientation s'appuient sur les mêmes principes et que la façon de traiter les contenus s'en inspire largement. Les différences reposent bien plus sur le fait que l''élève, qui est intégré à une classe ordinaire, profite de cette immersion et que l'enseignement dans le cadre de mesures repose sur une dynamique distincte, puisqu'il s'agit d'un enseignement intensif individualisé ou en petit groupe. Aussi, plus le temps passe, plus la mesure devient une forme de soutien pour permettre à l'élève d'acquérir une certaine aisance dans l'utilisation du langage lié aux différentes matières. Alors qu'au début elle doit miser sur la compréhension, chez l'élève, des éléments langagiers de la communication orale et écrite de tous les jours, au fil de l'année ses buts doivent rejoindre, de plus en plus, les exigences de la langue des apprentissages scolaires. Par exemple, il est possible qu'en début d'apprentissage, l'enseignant travaille des éléments langagiers en relation avec les ressources du quartier et qui relèvent plus des besoins quotidiens de l'élève. À un moment plus avancé de l'année, il peut travailler le langage lié aux figures géométriques pour que l'élève qui avait fait peu de géométrie dans sa scolarité antérieure puisse participer aux activités mathématiques de sa classe.

En résumé, l'enseignant de mesures peut se référer aux objectifs du pro_ .mme des classes d'accueil et des classes de francisation pour planifier ses leçons, mais en ayant toujours en tête que l'intégration de l'élève à une classe ordinaire fait en sorte que bien des éléments langagiers sont presque acquis naturellement. À titre d'exemple, on peut penser aux contenus incitatifs. Ainsi, beaucoup de consignes relatives au fonctionnement dans la classe et qui reviennent de façon fréquente sont vite acquises sur le plan de la compréhension (par exemple: **Prenez une feuille... C'est l'heure d'aller à l'éducation**

physique... Arrêtez de vous lever...); par contre, des consignes propres à une matière peuvent être déroutantes pour l'élève (par exemple: **Désignez les ensembles qui sont équipotents... Représentez sous forme de graphique vos résultats...)**. C'est ainsi que les choix pédagogiques de l'enseignant de mesures doivent être axés sur d'autres objectifs qui requièrent un travail spécifique.

3.1.1 Comment lire les objectifs du module oral

Vous trouverez ci-dessous les objectifs tels qu'ils figurent dans le programme de classes d'accueil et de francisation. Comme **l'objectif général vise l'acquisition par l'élève**, à la fin de son stage en classe d'accueil ou en classe de francisation, **d'une compétence de communication suffisante pour comprendre et produire des énoncés dans les situations habituelles de sa vie sociale et scolaire**, tous les objectifs terminaux sont rédigés dans une optique de communication et correspondent à un découpage de la langue en termes de fonctions langagières. Cela signifie que la langue enseignée doit permettre à l'élève de prendre contact avec les autres, de s'exprimer, de s'informer ou d'informer, de comprendre des directives, d'en donner, de convaincre, etc. S'il en est ainsi, c'est que depuis un certain temps les recherches ont permis de mieux connaître la façon dont les enfants apprennent leur langue maternelle ou une langue seconde. En effet, lorsqu'un jeune enfant prend la parole, il le fait toujours dans un but précis: appeler sa mère, faire savoir qu'il est content ou pas, obtenir un objet. Qu'il utilise les formes les plus simples ou les plus complexes, soit des sons, des mots, des bribes d'énoncés ou des énoncés, il veut toujours transmettre un message.

Lorsqu'on apprend une langue étrangère dans un pays où l'on doit vivre, c'est par l'utilisation de cette langue que peu à peu on finit par se débrouiller. Après avoir entendu plusieurs fois la même chose dite à la même heure, par la même personne et dans les mêmes circonstances, on comprend ce qu'elle veut dire et si l'on fait des tentatives pour parler c'est qu'on veut obtenir une information ou en donner une ou comprendre une directive. Peu importe les moyens que

l'on prend pour le dire, gestes, mimiques, mots, il reste qu'il y a un mobile à la communication, si simple soit-elle. Ces constatations, de même que l'incapacité souvent manifestée par les élèves de réutiliser les éléments linguistiques appris à l'école dans des contextes naturels, ont entraîné des changements dans la pédagogie. Actuellement, on croit qu'il est plus utile que la langue nouvelle soit apprise dans des contextes qui ressemblent le plus possible à ceux dans lesquels on utilise la langue en dehors de l'école. Par exemple, on ne s'attardera pas à apprendre des listes de noms de fruits par coeur, mais on prendra le temps d'aller à l'épicerie du coin pour en choisir, on comparera les prix, on décidera peut-être de préparer une salade de fruits; il faudra alors se répartir la tâche et enfin déguster la salade tout en nommant les fruits que l'on préfère pour leur goût ou leur couleur. Si l'on juge utile de faire une liste de fruits, c'est qu'on aimerait bien retourner à l'épicerie, mais cette fois sans oublier d'acheter un ananas!

Il importe donc de saisir que tous les objectifs doivent être abordés en situation réelle ou simulée et que, par conséquent, ils ne peuvent être traités isolément. Par ailleurs, une situation de communication implique toujours un enchaînement plus ou moins long ou complexe d'actes langagiers. Dans cette perspective, les locuteurs sont constamment amenés à "interagir" en termes de compréhension et de production. Par exemple, l'idée de préparer une salade de fruits implique un certain nombre d'actes langagiers qui correspondent aux différentes étapes qu'il faut suivre pour la préparation. Dans le programme, ces actes langagiers sont formulés en objectifs:

- identifier les fruits (2.5A - 2.5B)	2.5A	L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant: . l'identification d'objets, d'animaux, de lieux, d'activités, d'événements.
	2.5B	L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant: . l'identification d'objets, d'animaux, de lieux, d'activités, d'événements.

- comparer les prix (2.18A - 2.18B)

2.18A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
· la quantification à l'aide d'unités de mesure, d'unités monétaires.

2.18B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
· la quantification à l'aide d'unités de mesure, d'unités monétaires.

- remercier le commerçant (1.5A - 1.5B)

1.5A L'élève sera capable de comprendre des énoncés relatifs aux actes sociaux suivants:
· féliciter quelqu'un,
· encourager quelqu'un,
· formuler des souhaits,
· offrir quelque chose à quelqu'un,
· remercier quelqu'un,
· répondre à des remerciements,
· s'excuser.

1.5B L'élève sera capable de produire des énoncés relatifs aux actes sociaux suivants:
· féliciter quelqu'un,
· encourager quelqu'un,
· formuler des souhaits,
· offrir quelque chose à quelqu'un,
· répondre à des remerciements,
· s'excuser.

- décider de préparer une salade de fruits (2.13A - 2.13B)

2.13A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur les points suivants:
· ce que fait une personne, un animal, un objet,
· qui fait l'action.

2.13B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur les points suivants:
· ce que fait une personne, un animal, un objet,
· qui fait l'action.

- se répartir la tâche (2.13A - 2.13B)

Ibidem

- dire ses préférences (4.6A - 4.6B)	4.6A	L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur des attitudes d'ordre affectif: . le goût, la préférence/le dégoût, . le désir, l'envie/l'indifférence, . la satisfaction/l'insatisfaction.
	4.6B	L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur des attitudes d'ordre affectif: . le goût, la préférence/le dégoût, . le désir, l'envie/l'indifférence, . la satisfaction/l'insatisfaction.

La planification d'une activité de communication orale entraîne donc une réflexion sur le langage qu'on est appelé à utiliser dans telle ou telle situation de communication. Il y a avantage à se référer à une liste d'objectifs parce qu'il est alors possible de tenir compte de l'ensemble des besoins langagiers de l'élève et ainsi de s'assurer que l'on traite différents aspects du langage sans en négliger. Prenons un autre exemple, qui, cette fois, concernerait un élève plus avancé. En classe, l'élève vient de lire une courte histoire; en période de mesures, l'enseignant lui demande de faire un résumé de cette histoire, car il veut vérifier si l'élève est capable de se rappeler les éléments essentiels. Pour ce faire, l'élève devra introduire le sujet de l'histoire, présenter les personnages, décrire ce qu'ils font ou ce qui leur arrive, puis dire comment tout ça se termine. Si l'on regarde les objectifs, on s'aperçoit que, pour parvenir à communiquer son résumé, l'élève doit être capable de:

- nommer des personnages (2.1A)	2.1A	L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant: . l'identification des personnes.
- désigner des lieux, des activités, des événements (2.5A)	2.5A	L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant: . l'identification d'objets, d'animaux, de lieux, d'activités, d'événements.

- situer une personne, un lieu, une activité, un événement, une action (2.10A)	2.10A	L'élève sera capable de comprendre des énonces portant sur le point suivant: . la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal, d'un lieu, d'une activité, d'un événement, d'une action.

Bien que, cette fois, nous n'ayons indiqué que l'aspect production de ces objectifs, ils reposent nécessairement sur la compréhension. Il est certain que si l'élève n'a pas compris ce qu'il vient de lire, il lui sera difficile de faire un résumé compréhensible pour celui qui l'écoute. Alors, si l'élève éprouve de la difficulté à situer les lieux de l'action, l'enseignant saura qu'il doit travailler cet aspect du langage avec lui; d'abord, en vérifiant s'il comprend bien ce qu'il lit relativement à la localisation des lieux puis, en l'habituant, lorsqu'il parle d'un événement, à préciser où cela s'est passé. L'enseignant prendra aussi le temps d'observer avec lui l'emplacement de certains services dans le quartier, par rapport à d'autres.

Un dernier point s'avère également important, lorsque l'on veut entraîner des jeunes à une communication orale efficace: il faut varier les façons de dire. Il est important que les élèves comprennent très tôt différentes façons de demander les choses et puissent y réagir. Par exemple, il existe différentes façons de demander à quelqu'un son lieu de résidence: **Où habites-tu? Où est-ce que tu habites? C'est quoi ton adresse? Ton adresse?** Il n'est pas nécessaire que l'élève sache produire tous ces énoncés qui veulent dire essentiellement la même chose, mais il est bon qu'il comprenne ceux qui sont le plus fréquemment en usage dans le milieu où il vit.

Le programme propose, pour chaque objectif, des exemples qui viennent illuster différents usages. Il n'est pas possible, dans ce document, de reproduire toute cette section. Vous trouverez au point suivant la liste des objectifs terminaux et intermédiaires. Nous croyons cependant qu'un enseignant peut facilement se rappeler ce principe de variété et qu'il peut, au fur à mesure que les élèves progressent, les exposer à des variations de forme.

3.1.2 Les objectifs du module oral

LISTE DES OBJECTIFS TERMINAUX ET INTERMÉDIAIRES

OBJECTIFS TERMINAUX

1.0.A Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés relatifs aux actes sociaux.

1.0.B Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés relatifs aux actes sociaux.

Objectifs intermédiaires

1.1A L'élève sera capable de comprendre des énoncés relatifs aux actes sociaux suivants:
- . saluer quelqu'un,
- . prendre congé de quelqu'un
- . présenter quelqu'un,
- . appeler,
- . interpeller.

1.1B L'élève sera capable de produire des énoncés relatifs aux actes sociaux suivants:
- . saluer quelqu'un,
- . prendre congé de quelqu'un,
- . présenter quelqu'un,
- . appeler,
- . interpeller.

1.2A L'élève sera capable de comprendre des énoncés qui visent à maintenir, à modifier un échange verbal:
- . demandes de parole,
- . autorisation de parler,
- . interruption de l'échange.

1.2B L'élève sera capable de produire des énoncés qui visent à maintenir, à modifier un échange verbal:
. demandes de parole,
. autorisation de parler,
. interruption de l'échange.

1.3A L'élève sera capable de comprendre des énoncés qui visent à maintenir, à modifier un échange verbal:
. demandes de répétition,
. demandes de parler plus fort ou moins fort,
. demandes de parler plus vite ou moins vite.

1.3B L'élève sera capable de produire des énoncés qui visent à maintenir, à modifier un échange verbal:
. demandes de répétition,
. demandes de parler plus fort ou moins fort,
. demandes de parler plus vite ou moins vite.

1.4A L'élève sera capable de comprendre des énoncés qui visent à maintenir, à modifier un échange verbal:
. vérification de la compréhension ou de l'incompréhension,
. expression de la compréhension ou de l'incompréhension.

1.4B L'élève sera capable de produire des énoncés qui visent à maintenir, à modifier un échange verbal:
. vérification de la compréhension ou de l'incompréhension,
. expression de la compréhension ou de l'incompréhension.

1.5A L'élève sera capable de comprendre des énoncés relatifs aux actes sociaux suivants:
. féliciter quelqu'un,
. encourager quelqu'un,
. formuler des souhaits,
. offrir quelque chose à quelqu'un,
. remercier quelqu'un
. répondre à des remerciements,
. s'excuser.

1.5B L'élève sera capable de produire des énoncés relatifs aux actes sociaux suivants:
. féliciter quelqu'un,
. encourager quelqu'un,
. formuler des souhaits,
. offrir quelque chose à quelqu'un,
. remercier quelqu'un,
. répondre à des remerciements,
. s'excuser.

OBJECTIFS TERMINAUX:

2.0.A Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés à portée informative.

2.0.B Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés à portée informative.

Objectifs intermédiaires

2.1A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. l'identification des personnes.

2.1B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. l'identification des personnes.

2.2A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. la caractérisation des personnes.

2.2B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. la caractérisation des personnes.

2.3A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur les points suivants:
. le lien familial ou social entre des personnes,
. la composition de la famille,
. la relation d'âge entre des personnes.

2.3B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur les points suivants:
. le lien familial ou social entre des personnes,
. la composition de la famille,
. la relation d'âge entre des personnes.

2.4A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur les points suivants:
. l'état de santé d'une personne,
. l'état physiologique d'une personne,
. les perceptions sensorielles d'une personne.

2.4B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur les points suivants:
. l'état de santé d'une personne,
. l'état physiologique d'une personne,
. les perceptions sensorielles d'une personne.

2.5A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. l'identification d'objets, d'animaux, de lieux, d'activités, d'événements.

2.5B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. l'identification d'objets, d'animaux, de lieux, d'activités, d'événements.

2.6A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. l'existence d'une personne, d'un objet, d'un animal.

2.6B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. l'existence d'une personne, d'un objet, d'un animal.

2.7A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur les points suivants:
. la présence d'une personne, d'un objet, d'un animal,
. la disponibilité d'une personne, d'un objet, d'un animal.

2.7B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur les points suivants:
. la présence d'une personne, d'un objet, d'un animal,
. la disponibilité d'une personne, d'un objet, d'un animal.

2.8A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. la définition d'un objet, d'un animal, d'un lieu, d'une activité, d'un événement, d'une action.

2.8B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. la définition d'un objet, d'un animal, d'un lieu, d'une activité, d'un événement, d'une action.

2.9A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. la qualification d'un objet, d'un animal, d'un lieu, d'une activité, d'un événement, d'une action.

2.9B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. la qualification d'un objet, d'un animal, d'un lieu, d'une activité, d'un événement, d'une action.

2.10A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal, d'un lieu, d'une activité, d'un événement, d'une action.

2.10B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. la localisation d'une personne, d'un objet, d'un animal, d'un lieu, d'une activité, d'un événement, d'une action.

2.11A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. la situation dans le temps d'une activité, d'un événement, d'une action.

2.11B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. la situation dans le temps d'une activité, d'un événement, d'une action.

2.12A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. la possession.

2.12B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. la possession.

2.13A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur les points suivants:
. ce que fait une personne, un animal, un objet,
. qui fait l'action.

2.13B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur les points suivants:
. ce que fait une personne, un animal, un objet,
. qui fait l'action.

2.14A L'élève sera capable de comprendre des énoncés établissant:
. des relations de comparaison entre des personnes, des objets, des animaux, des lieux, des activités, des événements, des actions.

2.14B L'élève sera capable de produire des énoncés établissant:
. des relations de comparaison entre des personnes, des objets, des animaux, des lieux, des activités, des événements, des actions.

2.15A L'élève sera capable de comprendre des énoncés établissant:
. des relations logiques.

2.15B L'élève sera capable de produire des énoncés établissant:
. des relations logiques.

2.16A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. la provenance, l'origine d'une personne, d'un objet, d'un animal.

2.16B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. la provenance, l'origine d'une personne, d'un objet, d'un animal.

2.17A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. les conditions climatiques et météorologiques.

2.17B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. les conditions climatiques et météorologiques.

2.18A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur le point suivant:
. la quantification à l'aide d'unités de mesure, d'unités monétaires.

2.18B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur le point suivant:
. la quantification à l'aide d'unités de mesure, d'unités monétaires.

OBJECTIFS TERMINAUX

3.0A Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés à portée incitative.

3.0B Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés à portée incitative.

Objectifs intermédiaires

3.1A L'élève sera capable de comprendre des directives reliées à sa vie quotidienne:
. dire de faire, de ne pas faire,
. dire de transmettre.

3.1B L'élève sera capable de donner des directives reliées à sa vie quotidienne:
. dire de faire, de ne pas faire,
. dire de transmettre.

3.2A L'élève sera capable de comprendre des propositions:
. inviter quelqu'un à faire quelque chose,
. prier quelqu'un de faire quelque chose,
. faire promettre à quelqu'un de faire quelque chose.

3.2B L'élève sera capable de faire des propositions:
. inviter quelqu'un à faire quelque chose,
. prier quelqu'un de faire quelque chose,
. faire promettre à quelqu'un de faire quelque chose.

3.3A L'élève sera capable de comprendre des recommandations.

3.4A L'élève sera capable de comprendre des demandes d'aide.

3.4B L'élève sera capable de demander de l'aide.

OBJECTIFS TERMINAUX

4.0A Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés à portée expressive.

4.0B Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés à portée expressive.

Objectifs intermédiaires

4.1A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur des attitudes d'ordre intellectuel:
- la compréhension/l'incompréhension,
- la connaissance/l'ignorance,
- l'exactitude/l'inexactitude,
- la certitude/l'incertitude.

4.1B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur des attitudes d'ordre intellectuel:
- la compréhension/l'incompréhension,
- la connaissance/l'ignorance,
- l'exactitude/l'inexactitude,
- la certitude/l'incertitude.

4.2A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur des attitudes d'ordre intellectuel:
. la permission,
. l'accord/le désaccord,
. l'acceptation/le refus,
. l'obligation/l'interdiction,
. la volonté.

4.2B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur des attitudes d'ordre intellectuel:
. la permission,
. l'accord/le désaccord,
. l'acceptation/le refus,
. l'obligation/l'interdiction,
. la volonté

4.3A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur des attitudes d'ordre intellectuel:
. la possibilité/l'impossibilité,
. la capacité/l'incapacité.

4.3B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur des attitudes d'ordre intellectuel:
. la possibilité/l'impossibilité,
. la capacité/l'incapacité.

4.4A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur des attitudes d'ordre intellectuel:
. le souvenir/l'oubli.

4.4B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur des attitudes d'ordre intellectuel:
. le souvenir/l'oubli.

4.5A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur des attitudes d'ordre intellectuel:
. l'idée, l'opinion,
. le choix.

4.5B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur des attitudes d'ordre intellectuel:
. l'idée, l'opinion,
. le choix.

4.6A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur des attitudes d'ordre affectif:
. le goût, la préférence/le dégoût,
. le désir, l'envie/l'indifférence,
. la satisfaction/l'insatisfaction.

4.6B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur des attitudes d'ordre affectif:
. le goût, la préférence/le dégoût,
. le désir, l'envie/l'indifférence,
. la satisfaction/l'insatisfaction.

4.7A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur des attitudes d'ordre affectif:
. la peur,
. la surprise.

4.7B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur des attitudes d'ordre affectif:
. la peur,
. la surprise.

4.8A L'élève sera capable de comprendre des énoncés portant sur des attitudes d'ordre affectif:
. un sentiment d'affection/de haine.

4.8B L'élève sera capable de produire des énoncés portant sur des attitudes d'ordre affectif:
. un sentiment d'affection/de haine.[1]

---

1 Programme d'études, Français, classe d'accueil, classe de francisation, primaire, p. 17 à 22.

3.1.3 Comment lire les objectifs du module lecture.

Vous trouverez au point suivant la liste des objectifs telle qu'elle figure dans le programme de classe d'accueil et de francisation.[1] L'**objectif général** se lit comme suit: **À la fin de son stage en classe d'accueil ou en classe de francisation, l'élève devrait être capable de lire, en fonction de son intention de lecture, des énoncés ou de courts textes.** Cette capacité de lecture devrait permettre à l'élève d'accéder aux pratiques de lecture de la classe ordinaire. Il est certain que l'élève de mesure intégré dans une classe se voit présenter des textes qui dépassent ses capacités de lecture dans une nouvelle langue. C'est pourquoi il est souhaitable de se référer aux contenus du programme qui rappellent essentiellement les étapes à franchir pour apprendre à lire dans une autre langue.

Si l'on jette un coup d'oeil sur les objectifs terminaux, on remarque qu'on y parle de lire des énoncés ou de courts textes à portée informative, expressive, incitative, ludique ou poétique. Cette manière de désigner les textes découle d'une façon de concevoir la lecture comme une activité faite en fonction d'un but: s'informer, connaître les sentiments, l'opinion d'une autre personne ou d'un groupe de personnes, prendre connaissance de directives ou les suivre, se distraire, s'amuser, etc. En effet, on se rend compte que chaque fois que l'on pose l'oeil sur un écrit, même le plus banal, il y a toujours un motif qui sous-tend cette activité et lui donne un sens. Par exemple, un regard du côté du réveil-matin nous permet de nous informer de l'heure qu'il est et de prendre la décision qui s'impose; la lecture du numéro de l'autobus nous indique si c'est celui qu'il nous faut prendre pour arriver à destination; la vue d'un titre de journal nous invite ou non à commencer la lecture de l'article qu'il annonce. La lecture de textes plus complexes entraîne également des comportements analogues: la lecture d'une recette nous permet de décider s'il vaut la peine de l'entreprendre ou si elle apparaît trop compliquée à réaliser; la lecture d'un article d'opinion nous permet de connaître l'opinion d'autres personnes sur un sujet donné et d'envisager ainsi d'autres façons de voir.

---

1 Programme d'études, Français, classe d'accueil, classe de francisation, primaire, p. 17 à 22.

En résumé, il importe de garder en tête que lire, c'est chercher du sens. La motivation première est de comprendre ce que l'autre a voulu dire. Aussi, pour celui qui apprend à lire, que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde, il importe qu'il y ait un sens à toute activité de lecture: on lit parce qu'on a une bonne raison de le faire. En situation d'apprentissage, cela se traduira par des choix de textes qui prennent un sens pour l'élève et qui correspondent à ses goûts et à ses intérêts. Voici une liste d'exemples de textes signifiants qui pourront être présentés aux élèves. Dès que possible, on présentera de vrais textes aux élèves, bien qu'au début il soit préférable de s'appuyer essentiellement sur leurs productions orales. Par exemple, au début si l'élève apprend à se nommer et à donner des renseignements personnels comme son âge, son adresse ou son numéro de téléphone, etc., il le fera à l'oral puis on l'amènera à lire une fiche d'identité qui reproduit ce genre de renseignements. S'il apprend à exécuter des consignes, on les écrira devant lui pour qu'il puisse ensuite les lire.

Pratique de la lecture: Exemples de textes*

. Textes à portée informative:	fiches d'identité, listes de noms des élèves, formulaires, adresses, étiquettes diverses, légendes d'illustrations, de photos ou d'images, calendriers, affiches, dépliants, panneaux indiquant les rues et les localités, enseignes, listes aide-mémoire, livres pour enfants...
. Textes à portée expressive:	cartes de voeux (anniversaires, fêtes...) petits messages personnels, macarons, graffiti, saynètes simples, livres d'enfants...
. Textes à portée incitative:	consignes, instructions de manuels scolaires, cartes d'invitations, affiches incitatives, règles de jeux, recettes, modes d'emploi, panneaux...
. Textes à portée ludique ou poétique:	bandes dessinées simples, paroles simples de chansons, récits imaginaires (livres d'enfants), poèmes simples...

* Les textes choisis doivent être adaptés au niveau que l'élève aura atteint en lecture, à son âge et à la connaissance qu'il ou elle a des sujets traités dans les textes. (Programme d'études, p. 101).

Pour atteindre les objectifs terminaux de lecture, soit la capacité de lire différents types d'énoncés et de courts textes, il importe de développer des habiletés chez l'élève qui font appel à l'intention de lecture, à la compréhension et à la vérification. En effet, avant toute activité de lecture, il importe que l'élève ait une intention, qu'il sache pourquoi il lit. Cette façon de procéder va le disposer mentalement à donner du sens à ce qu'il lit. Prenons un exemple concret, qui pourrait se dérouler avec un élève ayant déjà suivi quelques mois de mesures. Par une activité de mesures, l'enseignant veut initier l'élève à la lecture de textes informatifs sur des animaux, car il sait que la classe de l'élève se rendra prochainement au jardin zoologique et que les activités de lecture de la classe seront liées à ce thème. Après avoir montré à l'élève quelques illustrations représentant des animaux, l'enseignant de mesures décide de lui proposer un texte de lecture sur un animal en particulier. Il s'agit d'un texte simple tiré d'un catalogue de jardin zoologique et qui renferme des renseignements explicites sur l'animal en question. Ce texte est accompagné d'une photo de l'animal. Après avoir demandé à l'élève de nommer l'animal, l'enseignant demande à l'élève ce qu'il sait déjà de cet animal, s'il connaît son habitat, son alimentation, son activité principale, son mode de reproduction, son cri, enfin toutes les informations jugées pertinentes en termes de connaissances compte tenu de l'âge de l'élève. Si l'élève connaît bien cet animal et qu'il sait en parler en français, il n'y pas de raison valable pour qu'il lise ce texte. Il vaudrait mieux lui proposer un autre texte, sur un animal qui l'intéresse en particulier, et dans lequel il trouvera des renseignements qu'il cherche réellement. En général, lorsqu'on lit, on a une intention réelle de lecture.

Lorsque l'élève aborde un texte, ce qu'on lui demande de faire et ce qu'il doit faire c'est le comprendre, peu importe son mobile: s'informer, exécuter des directives ou se distraire. Mais pour comprendre, il doit utiliser différentes stratégies qui vont lui

permettre d'accéder à la **compréhension** de l'ensemble du texte. Il existe plusieurs stratégies que le lecteur utilise en fonction de ses besoins. Par exemple, si l'élève interrompt sa lecture parce qu'il ne comprend pas un mot, il peut anticiper ou en découvrir le sens en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. Pour illustrer cette situation, revenons au contexte d'une lecture portant sur un animal: à l'occasion de la lecture d'un texte sur le fourmilier, l'élève lit que le cri de ce dernier est le même que celui du mouton. Il peut, s'il vient de lire un texte sur cet autre animal, déduire que c'est le bêlement; il peut aussi chercher dans le dictionnaire. Certaines activités vont entraîner l'élève à une utilisation efficace de ces stratégies et il conviendra, au début des mesures, de prévoir suffisamment d'activités pour qu'il devienne habile à les utiliser. Dans le chapitre réservé aux activités, nous proposerons divers moyens d'y travailler avec les élèves.

La lecture terminée, il est souhaitable que l'élève fasse un **retour sur sa compréhension**. Il importe à ce moment de vérifier avec lui s'il a bien compris les informations, les consignes, les sentiments ou les opinions contenus dans le texte. Si certains éléments du message n'ont pas été saisis, il convient alors de relire avec lui les passages qui n'ont pas été bien compris.

3.1.4 Les objectifs du module lecture et la pratique de la lecture.

OBJECTIFS TERMINAUX

1. L'élève sera capable de lire des énoncés ou de courts textes à portée informative.
2. L'élève sera capable de lire des énoncés ou de courts textes à portée expressive.
3. L'élève sera capable de lire des énoncés ou de courts textes à portée incitative.
4. L'élève sera capable de lire des énoncés ou de courts textes à portée ludique ou poétique.

PRATIQUE DE LA LECTURE

1. AVOIR UNE INTENTION (OU DES INTENTIONS) DE LECTURE.

2. COMPRENDRE DES ÉNONCÉS OU DE COURTS TEXTES.

Pour comprendre des énoncés ou de courts textes signifiants, l'élève fait appel à diverses stratégies de lecture:

2.1 L'élève anticipe le sens de ce qui est écrit en s'appuyant sur la connaissance qu'il ou elle a du sujet traité par le texte.

2.2 L'élève anticipe la suite de ce qui est écrit en s'appuyant sur le sens de ce qui a déjà été lu.

2.3 L'élève comprend ce qui est écrit en s'appuyant sur des indices fournis par l'organisation syntaxique des phrases.

2.4 L'élève comprend ce qui est écrit en utilisant des indices fournis par la reconnaissance globale de mots connus.

2.5 L'élève comprend ce qui est écrit en utilisant des indices fournis par le contexte.

2.6 L'élève comprend ce qui est écrit en utilisant des indices fournis par les préfixes, les suffixes, les terminaisons et les marques du genre et du nombre.

2.7 L'élève comprend le sens de ce qui est écrit en utilisant des indices fournis par la correspondance graphophonétique ou syllabique.

2.8 L'élève trouve le sens d'un mot à l'aide du dictionnaire.

3. FAIRE UN RETOUR SUR LE TEXTE.[1]

---

1 Programme d'études, Français, classe d'accueil, classe de francisation, primaire, p. 100 et 101.

3.1.5 Comment lire les objectifs du module écriture

Vous trouverez au point suivant la liste des objectifs d'écriture telle qu'elle figure dans le programme de classe d'accueil et de francisation. **L'objectif général** se lit comme suit: **À la fin de son stage en classe d'accueil ou en classe de francisation, l'élève devrait être capable de rédiger des énoncés ou de courts textes lisibles en tenant compte de ses intentions de communication et du destinataire du message.** L'atteinte de cet objectif devrait permettre à l'élève d'accéder aux pratiques d'écriture de la classe ordinaire. Il est certain qu'au départ celles-ci peuvent s'avérer fort complexes et dépasser la capacité d'écriture de l'élève dans une nouvelle langue. C'est alors qu'il est souhaitable de se référer aux contenus du programme qui rappellent essentiellement les étapes à franchir pour apprendre à écrire dans une autre langue.

Si l'on jette un coup d'oeil sur les objectifs terminaux, on remarque qu'ils proposent de produire des énoncés ou de courts textes à portée informative, expressive, incitative, ludique ou poétique. Cette manière de désigner les productions écrites découle d'une façon de concevoir l'écriture dans un esprit de communication et dans une optique fonctionnelle. En effet, le plus souvent, lorsqu'une personne écrit, elle poursuit un but: répondre à une demande d'information, transmettre des informations, exprimer ses sentiments, son opinion, donner des directives, amuser, distraire, etc. Ainsi, on se rend compte que chaque fois que l'on prend une plume, il y a un motif qui le justifie. Par exemple, une simple note nous permet de dire à une personne que l'on sera en retard; en remplissant une fiche d'identité, on peut se voir inscrit à la bibliothèque; en écrivant une lettre destinée à un journal, on peut faire connaître son opinion sur un sujet.

En résumé, il importe de garder en tête que l'écriture doit avoir une fonction, qu'elle doit avoir un sens. La motivation première est de communiquer. Aussi, pour celui qui apprend à écrire, que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde, il importe qu'il y ait un sens à toute activité d'écriture: on écrit parce qu'on a une bonne

raison de le faire. En situation d'appentissage, cela se traduira par des choix de pratiques d'écriture qui prennent un sens pour l'élève et qui correspondent à ses goûts et à ses intérêts. Voici une liste d'exemples de pratiques d'écriture qui peut servir de référence pour proposer une variété de pratiques signifiantes aux élèves. Le plus tôt possible, on introduira ce genre de pratiques à l'occasion des activités de mesures. Cependant, au début, il est préférable de s'appuyer essentiellement sur les productions orales des élèves pour faire écrire des énoncés.

Pratique de l'écriture: Exemples de productions écrites.

. Textes à portée informative:	étiquettes, listes, adresses, affiches, panneaux d'identification, notes, informations à mettre dans une fiche ou dans un formulaire, réponses à un questionnaire, description d'objets, d'actions, lettres...
. Textes à portée expressive:	cartes de souhaits, de remerciements, billets, notes, messages interpersonnels, lettres...
. Textes à portée incitative:	affiches incitatives, consignes, listes, instructions, panneaux, pancartes, invitations, messages interpersonnels, modes d'emploi, recettes, règles de jeux, annonces, messages publicitaires...
. Textes à portée ludique ou poétique:	bandes dessinées, devinettes, courts dialogues, saynètes, légendes accompagnant une illustration ou un dessin, rimes, petits poèmes...[1]

1 Programme d'études, Français, classe d'accueil, classe de francisation, primaire, p. 133.

Pour atteindre les objectifs terminaux d'écriture, soit la capacité de rédiger différents types d'énoncés et de courts textes, il importe de développer, chez l'élève, des habiletés qui font appel à l'intention d'écriture, à la production et à l'observation après la pratique.

En effet, avant toute activité d'écriture, il importe que l'élève ait une intention, qu'il sache pourquoi il écrit et à qui il écrit. Cette façon de procéder va le disposer mentalement à donner du sens à ce qu'il va écrire. Prenons un exemple concret qui pourrait se présenter avec un élève qui commence ses leçons de mesures. Au cours d'une séance de mesures, l'enseignant veut encourager et surtout préparer l'élève pour qu'il aille s'inscrire à la bibliothèque municipale. Il lui propose donc deux ou trois modèles de fiches à remplir pour qu'il s'habitue à la lecture du genre d'informations qui sont demandées sur ces fiches. Une fois que l'élève a rempli une première fiche, il vérifie s'il a bien compris et s'il est en mesure de fournir les renseignements demandés et ainsi de suite. Cette activité d'écriture a du sens pour l'élève, car la bibliothèque devient un outil essentiel à l'apprentissage du français. En effet, venant d'une famille où l'on parle une autre langue, il a le plus souvent peu de livres en français à sa disposition, à la maison. Si le temps le permet, l'enseignante de mesures pourrait également aller à la bibliothèque avec l'élève pour l'initier à son fonctionnement, lui présenter les bibliothécaires, lui expliquer, s'il y a lieu, la disposition des livres, le fonctionnement des fichiers. L'élève pourrait cependant assumer sa propre inscription. Son intention d'écriture serait donc réelle: s'inscrire à la bibliothèque.

Lorsqu'on propose à l'élève de **produire des énoncés ou de courts textes**, il doit faire appel à différentes habiletés. En effet, pour écrire, il ne suffit pas de connaître des règles, il faut savoir les appliquer. C'est souvent par la pratique que le jeune scripteur apprend peu à peu à maîtriser ces habiletés. Par exemple, l'habileté à tenir compte de son intention, du message qu'il souhaite réellement communiquer; l'habileté à réfléchir sur les besoins d'information de son destinataire et sur sa capacité de compréhension; l'habileté à

respecter les règles de la syntaxe et de l'orthographe qui font en sorte que le destinataire puisse comprendre facilement le message qui lui est adressé. Pour illustrer ceci, revenons au contexte de la lecture portant sur un animal et dont la pratique de lecture pourrait très bien être suivie d'une pratique d'écriture. Comme tâche, l'élève aurait à rassembler les informations pertinentes et intéressantes, sous forme de tableau-synthèse auquel il pourrait renvoyer d'autres élèves à l'occasion d'une présentation orale. Au moment de la préparation de son tableau, l'élève devra penser aux camarades à qui il va présenter l'information, choisir des mots qu'ils comprennent, les écrire clairement et, au besoin, les accompagner d'un dessin ou d'un symbole. Certaines activités vont aider l'élève à acquérir ces différentes habiletés. Il conviendra, au début des mesures d'en prévoir suffisamment pour que l'élève s'habitue à les mettre en pratique. Dans le chapitre réservé aux activités, nous proposerons divers moyens de travailler ces habiletés avec les élèves.

Une fois que l'élève a terminé une production écrite, il est souhaitable de lui faire faire un **retour sur sa production.** Il importe alors de vérifier avec lui s'il a bien communiqué le message qu'il souhaitait transmettre: les informations, les consignes, les sentiments ou les opinions. Aussi doit-il s'interroger afin de vérifier une dernière fois, si ce qu'il a écrit est suffisamment explicite pour le destinataire de son message, si les phrases sont claires, si les accords sont faits et si les mots sont bien orthographiés. Si certains éléments du message ne sont pas suffisamment clairs, il convient alors de revoir avec l'élève la façon de l'exprimer par écrit. Il est également souhaitable, à cette étape, de lui suggérer de vérifier, à l'aide des ressources disponibles, l'orthographe de certains mots pour que, peu à peu, il s'habitue à se relire et à améliorer de lui-même ses productions.

3.1.6 Les objectifs du module écriture et la pratique de l'écriture

OBJECTIFS TERMINAUX

1. L'élève sera capable de produire, à partir de différentes intentions d'écriture, des énoncés ou de courts textes à portée informative.

2. L'élève sera capable de produire, à partir de différentes intentions d'écriture, des énoncés ou de courts textes à portée expressive.

3. L'élève sera capable de produire, à partir de différentes intentions d'écriture, des énoncés ou de courts textes à portée incitative.

4. L'élève sera capable de produire, à partir de différentes intentions d'écriture, des énoncés ou de courts textes à portée ludique ou poétique.

PRATIQUES DE L'ÉCRITURE

1. AVOIR UNE INTENTION (OU DES INTENTIONS) D'ÉCRITURE.

2. PRODUIRE DES ÉNONCÉS OU DE COURTS TEXTES.

Pour produire des énoncés ou de courts textes signifiants, l'élève fait appel à diverses habiletés.

2.1 L'élève tient compte de son intention d'écriture.

2.2 L'élève tient compte de son destinataire ou de ses destinataires.

2.3 L'élève tient compte de l'orthographe d'usage.

2.4 L'élève tient compte de l'orthographe grammaticale.

2.5 L'élève tient compte de la syntaxe du français.

2.6 L'élève se conforme aux conventions de la calligraphie.

3. FAIRE UN RETOUR SUR LA PRODUCTION.[1]

---

1 Programme d'études, Français, classe d'accueil, classe de francisation, primaire, p. 132 et 133.

3.2 La préparation des leçons

Nous allons maintenant aborder la question de la préparation des leçons en tenant compte des objectifs d'apprentissage suggérés précédemment. Conçus dans un esprit de communication, ces objectifs sont constamment reliés à des mobiles réels: parler pour s'informer, s'exprimer, inciter, convaincre, etc., lire pour s'informer, pour connaître l'opinion des autres, se distraire, etc., écrire pour informer, s'exprimer, faire rire, etc. La préparation des leçons doit donc viser à créer des situations de communication réelles, spontanées et variées. Ainsi, les élèves seront appelés à utiliser la communication orale et écrite comme ils le feraient dans des situations naturelles à l'extérieur de l'école. Pour que naissent ces situations, il y a lieu de travailler par centres d'intérêts et par projets. Ainsi les élèves abordent un même contenu linguistique de différentes façons, sans perdre le fil conducteur.

Nous avons parlé plus haut de l'importance des activités de communication orale au début des mesures. Si, au départ, il y a lieu d'y consacrer la majorité du temps, il est également possible d'y greffer, dans un esprit de continuité, la lecture et l'écriture. L'intégration des habiletés favorise les apprentissages parce que l'élève travaille le plus souvent à des messages sensiblement analogues. Par exemple, dans un projet ayant pour thème "les sports dans le quartier", les élèves auront l'occasion de parler des sports qu'ils pratiquent, d'expliquer les règles de sports qu'ils ont pratiqués ailleurs, de s'informer sur les programmes offerts dans la municipalité, de s'inscrire, etc. Un certain nombre d'éléments langagiers seront appris à l'oral, puis lus et, enfin, réutilisés à l'écrit.

Cette façon de travailler la communication orale, la lecture et la communication écrite dans une continuité est très valable, tout au long des apprentissages; elle est d'ailleurs très souvent mise de l'avant dans l'enseignement du français langue maternelle. Cependant, plus les élèves deviennent autonomes en français, plus il leur est possible de se dégager de cette façon d'aborder les contenus

et de faire des activités ponctuelles faisant appel à une habilité en particulier. Par exemple, on peut faire une activité de lecture à partir d'un article de journal paru à la suite d'un événement extraordinaire.

3.2.1 Le choix des activités

Pour que l'élève développe des habiletés langagières en français, il y a lieu de choisir des activités qui relèvent d'une variété de domaines de communication. En effet, l'élève doit apprendre le français de façon à pouvoir l'utiliser dans différentes situations de communication. On peut dresser une liste de ces domaines: l'école, les déplacements et les transports, les sports, les jeux et les loisirs, les achats, les services publics, l'alimentation, la santé, l'environnement, et s'en servir pour varier les sujets des activités proposées aux élèves. À l'intérieur de ces domaines, il s'agit surtout de cerner les aspects qui sont susceptibles d'être réutilisés par les élèves. Par exemple, on verra au début à s'assurer que l'élève connaît les moyens de transport qui sont présents dans son milieu et qu'il sait les utiliser (connaître la destination, acheter des billets, se procurer une carte, etc.); plus tard dans le cours de cet enseignement intensif, l'élève pourra s'informer au sujet des moyens de transport qui l'intéressent en lisant des textes.

3.2.2 La préparation d'une situation de communication orale

Au moment de la préparation d'une situation de communication orale, il faut prévoir:

1. <u>Le choix d'une situation signifiante</u>

   1.1 À partir de quel thème? De quelle matière? De quel événement?
   1.2 Quelle sera l'intention de communication?
   1.3 Qui sera l'émetteur ou qui seront les émetteurs?
   1.4 Qui sera le récepteur ou qui seront les récepteurs?

1.5 Quelles fonctions langagières seront utilisées?
1.6 À quel niveau scolaire s'adresse-t-on?
1.7 Utilisera-t-on des médias?

2. Le choix des objectifs et des contraintes

2.1 Quelle habileté entrera en jeu?
2.2 À quelle contrainte seront soumis les locuteurs?

3. Le déroulement

3.1 Quel matériel sera nécessaire?
3.2 Quel sera l'élément déclencheur?
3.3 Y aura-t-il des activités préparatoires?
3.4 Quelle organisation du local devra-t-on prévoir?
a) Quel mode de travail sera privilégié?
b) Comment seront réparties les tâches?
c) Comment sera réparti l'espace?
d) Comment sera réparti le temps?
3.5 Sur quoi portera le retour? Quelle activité de structuration sera proposée aux élèves?
3.6 Quels prolongements peut-on prévoir?

3.2.3 La préparation d'une situation de lecture

Au moment de la préparation d'une situation de lecture, il faut prévoir:

1. Le choix d'un texte signifiant

1.1 À partir de quel thème? De quelle matière? De quel événement?
1.2 Quelle sera l'intention de lecture?
1.3 Qui sera le lecteur ou qui seront les lecteurs? (Un même texte peut être soumis à des élèves de niveaux différents si les tâches sont diversifiées).

2. Le choix des objectifs et des contraintes

2.1 Quelle habileté entrera en jeu?

3. Le déroulement

3.1 Quel matériel sera nécessaire?
3.2 Quel sera l'élément déclencheur?
3.3 Y aura-t-il des activités préparatoires?
3.4 Quel temps sera alloué aux élèves?
3.5 Sur quoi portera le retour? Quelle activité de structuration sera proposée aux élèves?
3.6 Quels prolongements peut-on prévoir?

Pour le choix des textes à soumettre aux élèves, nous proposons de se référer à la grille intitulée "Grille d'analyse de texte" placée en annexe, qui fournit un ensemble de critères. Elle est extraite du Répertoire de matériel didactique pour l'enseignement du français, Services éducatifs aux communautés culturelles, Direction générale des régions, MEQ, 1988, p.185-189.

3.2.4 La préparation d'une situation d'écriture

Au moment de la préparation d'une situation d'écriture, il faut prévoir:

1. Le choix d'une situation signifiante

1.1 À partir de quel thème? De quelle matière? De quel événement?
1.2 Quelle sera l'intention de communication?
1.3 Qui sera le scripteur ou qui seront les scripteurs?
1.4 Qui sera le destinataire ou qui seront les destinataires?
1.5 Quelle sera la portée des énoncés ou du texte?
1.6 À quel niveau scolaire s'adresse-t-on?

2. Le choix des objectifs et des contraintes

2.1 Quelle habileté entrera en jeu?
2.2 À quelles contraintes seront soumis les scripteurs?

3. Le déroulement

3.1 Quel matériel sera nécessaire?
3.2 Quel sera l'élément déclencheur?
3.3 Y aura-t-il des activités préparatoires?
3.4 Quelle organisation du local devra-t-on prévoir?
a) Quel mode de travail sera privilégié?
b) Comment seront réparties les tâches? (si les élèves ont des tâches différentes selon leur niveau)
c) Quel temps sera alloué aux élèves?
3.5 Sur quoi portera le retour? Quelle activité de structuration sera proposée aux élèves?
3.6 Quels prolongements peut-on prévoir?

3.3 Le déroulement d'une activité de communication orale, de lecture ou d'écriture

Voici un cadre valable pour les différentes sortes de pratiques et qui en définit les étapes.

Étapes d'une pratique

- **Préparation de la pratique**
- **Pratique**
- **Retour sur la pratique et structuration**

Nous expliquerons brièvement ce à quoi correspondent ces différentes étapes.

1. La préparation de la pratique

La préparation de la pratique comprend une mise en situation, suivie d'une explicitation de l'intention de communication et de la tâche à accomplir au cours de la pratique. La **mise en situation** correspond aux moyens que prend l'enseignant pour introduire le centre d'intérêt qui fera l'objet des activités de communication. **L'intention de communication**, ce sont les

raisons qui vont motiver les élèves à prendre la parole, à lire ou à écrire. La **tâche**, c'est ce que l'élève va faire pour réaliser son intention.

2. La pratique

La pratique, c'est l'exercice d'une habileté proprement dite. Par exemple, l'élève prend la parole pour exprimer son opinion, il lit pour s'informer ou il écrit pour informer quelqu'un.

3. Le retour sur la pratique et la structuration

L'élève est amené à revenir sur sa pratique pour vérifier s'il a réalisé son intention en exerçant la tâche qu'il avait à effectuer. Il doit, avec l'aide de l'enseignant, rajuster sa pratique et, s'il y a lieu, participer à des activités de structuration qui l'aideront à mieux réinvestir les acquis dans des pratiques ultérieures. Les activités de structuration ont comme point de départ les observations que l'élève a pu faire au moment du retour sur la pratique. Elles visent essentiellement à permettre à l'élève de dégager des connaissances, d'acquérir des automatismes et des techniques.

Pour mieux saisir la portée de cette façon de résumer le déroulement des pratiques, il y a lieu de se référer aux activités présentées dans le chapitre cinq. Celles-ci sont décrites en fonction de ce cadre.

4.0 LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Nous suggérons dans ce chapitre un certain nombre de **stratégies** d'enseignement qui vont faciliter l'apprentissage du français chez les élèves. Nous parlons donc de stratégies que l'enseignant peut utiliser pour favoriser la compréhension des élèves, de même que leur production. Nous les détaillons au regard des différentes étapes d'une pratique, soit la **préparation de la pratique**, **la pratique** et le **retour sur la pratique**, ceci pour les trois habiletés, la communication orale, la lecture et l'écriture. Dans certains cas, ces stratégies relèveront du rôle d'**animation** que l'enseignant doit exercer auprès de ses élèves, dans d'autres de celui de **soutien**.

4.1 Quelques stratégies à privilégier au moment de la préparation de la pratique

Pour réussir la **préparation de la pratique**, que ce soit pour amorcer une activité de communication orale, de lecture ou d'écriture, il importe chaque fois de **réaliser une mise en situation étoffée** qui va, en quelque sorte, permettre aux élèves de saisir le sujet ou l'objet de l'activité proposée.

L'enseignant doit alors prendre le temps d'introduire le contexte général de l'activité pour ensuite procéder à une contextualisation spécifique. Par exemple, au moment de l'Halloween, avec des élèves qui sont récemment arrivés ici et qui ne connaissent pas nécessairement cette fête, l'enseignant prendra le temps de présenter différentes photos pour introduire la notion de fête ou de célébration, pour ensuite entrer dans le plus spécifique et parler de l'Halloween.

Pour introduire un texte qui parle de l'Halloween, l'enseignant prendra le temps de préparer les élèves au sujet traité dans le texte. Ainsi, s'il s'agit d'un texte qui décrit comment se confectionner un costume d'Halloween à peu de frais, il prendra le temps de faire parler les élèves de l'idée de se costumer, de leur

expérience personnelle à cet égard, de ce qui peut être utilisé pour la confection, des avantages de réaliser soi-même son propre costume. Cette façon de procéder va permettre aux élèves d'avoir une certaine emprise sur le texte qu'ils vont lire puisqu'ils vont anticiper des éléments de sens.

Il utilisera essentiellement les mêmes stratégies pour introduire une situation d'écriture afin que l'élève se prépare mentalement à ce qu'il veut écrire. Ainsi, celui-ci peut penser au message qu'il désire transmettre et peu à peu l'organiser dans sa tête.

Le **recours au visuel** est souvent le meilleur moyen d'introduire un centre d'intérêt nouveau. Bien que cette stratégie, comme le recours aux gestes et aux mimiques, ne soit pas réservée à cette phase de l'enseignement, elle y joue un rôle de grande importance. Par exemple, c'est parce que l'enseignant apporte un casse-tête représentant un animal sauvage dans la brousse que l'élève peut anticiper que l'on va faire une activité sur le sujet. Il peut, en quelque sorte, prévoir que l'on va en parler, que l'on va peut-être lire un texte sur cet animal et consigner des informations. Mentalement, l'enfant est préparé.

4.2 Quelques stratégies à privilégier au moment de la pratique

À l'intérieur d'une pratique de communication orale, un certain nombre de stratégies vont favoriser la compréhension et la production. On parle donc de stratégies de **soutien** parce que l'enseignant vient alors encourager la participation de l'élève.

Comme partenaire, lors d'un échange, l'enseignant fait sentir à l'élève, par son attitude, qu'il l'écoute. Une fois la communication établie, l'enseignant tient le rôle de celui qui cherche à comprendre, qui comprend et qui désire poursuivre la communication en l'enrichissant. Ceci peut se manifester de différentes façons:

- L'enseignant fournit un soutien à la compréhension en reprenant l'énoncé qui n'a pas été compris et en le modifiant légèrement.

Puis il enrichit la réponse fournie par l'élève pour lui signifier qu'il a compris et qu'il souhaite poursuivre l'échange.

Exemple: L'enseignant: "Qu'est-ce que tu fais l'après-midi?"
L'élève: (L'élève ne répond pas.)
L'enseignant: Qu'est-ce que tu fais après l'école?"
L'élève: "Moi, joue."
L'enseignant: "Tu joues dehors."

- L'enseignant simplifie sa demande lorsque l'élève ne comprend pas en transformant sa question initiale en une question exigeant simplement un oui ou un non.

Exemple: L'enseignant: "C'est quand ta fête?"
L'élève: "Euh..."
L'enseignant: "Ta fête, c'est en janvier?"
L'élève: "Non."
L'enseignant: "Ta fête, c'est en février?"
L'élève: "Non."
L'enseignant: "Ta fête, c'est en mars?"
L'élève: "Oui."
L'enseignant: "Ta fête, c'est en mars, donc c'est bientôt."

- L'enseignant propose la réponse à l'intérieur de la question.

Exemple: L'enseignant: "Qu'est-ce-que tu choisis?"
L'élève: "Choisis..."
L'enseignant: "Tu choisis une poire ou une pomme?"
L'élève: "Pomme."
L'enseignant: "Tu choisis une pomme, donc tu aimes les pommes."

- L'enseignant soutient l'élève en utilisant un langage non verbal (le geste, la mimique, l'objet approprié, des illustrations).

Exemple: L'enseignant: "Maintenant, tu vas découper les étiquettes des noms."
L'élève: (L'élève ne réagit pas.)
L'enseignant: "Tu vas découper" (l'enseignant montre la paire de ciseaux).
"Tu vas découper avec les ciseaux"
(L'enseignant découpe une étiquette et il donne les ciseaux à l'élève).
L'enseignant: "Ciseaux" (L'élève commence à découper).

- L'enseignant établit une progression dans l'ordre de difficulté des questions. Ainsi, il pose d'abord des questions fermées pour ensuite poser des questions plus ouvertes qui exigent, de la part de l'élève, une plus grande participation verbale.

Exemple: (L'élève vient de terminer un dessin).

- L'enseignant pose une question fermée qui demande comme réponse un "oui" ou un "non".

Exemple: L'enseignant: "As-tu terminé?"
L'élève: "Oui."

- L'enseignant pose une question fermée qui inclut la réponse en présentant un choix.

Exemple: L'enseignant: "Tu as dessiné un avion ou un bateau?"
L'élève: "Bateau."

- L'enseignant pose une question fermée qui demande une réponse par un mot.

Exemple: L'enseignant: "Qui est dans la cabine?"
L'élève: "Capitaine."

- L'enseignant pose une question fermée qui incite l'élève à formuler un énoncé court.

Exemple: L'enseignant: "Qu'est-ce qu'il fait le matelot."
L'élève: "Il monte dans le..."

- L'enseignant pose une question ouverte qui demande un développement.

Exemple: L'enseignant: "Peux-tu me raconter ce qui est arrivé au bateau?"
L'élève: "Grosse tempête, le bateau brisé, le bateau en dessous..."

À l'intérieur d'une pratique de communication orale, soutien à la production

- Devant l'élève qui demande un objet, qui veut raconter un événement, qui veut connaître le pourquoi d'une chose et qui le

fait par des gestes, des sons ou des mots, l'enseignant donne à l'élève les mots pour le dire. Il lui présente, en quelque sorte, le modèle d'énoncé correspondant à son intention de communication.

Exemple: L'élève: (L'élève pointe du doigt les ciseaux dont il a besoin).
L'enseignant: "Ah tu veux les ciseaux?" (L'enseignant prend les ciseaux et les lui donne).

- Lorsque l'énoncé de l'élève est fautif sur le plan linguistique ou encore lorsque cet énoncé a une forme embryonnaire, l'enseignant fournit indirectement un modèle en confirmant ce que l'élève exprime. L'enseignant soutient ainsi l'élève, d'une part en donnant un modèle et, d'autre part, en lui indiquant que ce qu'il dit est compréhensible.

Exemple: L'élève: "Moi ciseaux" (ou encore "chigeau")
L'enseignant: "Ah, les ciseaux! Tu veux les ciseaux?"

- Lorsque l'enseignant sait que l'enfant est capable de reproduire le modèle, il lui donne des indices:
  . en présentant une partie du mot.

  Exemple: "Tu veux des ci..."

  . en présentant un choix:

  Exemple: "Tu veux des ciseaux ou du papier?"

À l'intérieur d'une pratique de lecture, soutien à la compréhension

- L'enseignant attire l'attention de l'élève sur des éléments, autres que le texte, qui peuvent l'aider à se dépanner: illustrations, références à une activité orale, références au vécu de l'enfant.

- L'enseignant renvoie l'élève à des étiquettes-mots illustrées pour le dépanner.

- L'enseignant guide l'élève dans l'emploi du contexte. Il lui fait continuer la lecture puis revenir sur la difficulté.

- Il guide l'élève dans l'emploi d'indices graphiques, là ou les indices sémantiques ne sont pas suffisants pour le dépannage. Il réfère l'élève à des pancartes portant des mots-types qui mettent en relief certains graphèmes.

- Au besoin, l'enseignant fait lire à haute voix par l'élève le mot ou le groupe de mots posant une difficulté.

- L'enseignant lit aux élèves les passages trop complexes et leur donne le sens des mots ou expressions difficiles.

- L'enseignant explique certaintes tournures idiomatiques.

À l'intérieur d'une pratique d'écriture, soutien à la production

- L'enseignant circule parmi les élèves pendant qu'ils écrivent et aide ceux qui en ont besoin sur le plan de l'orthographe, de la syntaxe, de la calligraphie.

- Il encourage l'élève qui est en train d'écrire à consulter, au besoin, des tableaux de référence mis à sa disposition pour certains points d'orthographe d'usage ou d'orthographe grammaticale. S'il s'agit d'élèves plus avancés, il peut alors leur suggérer l'usage du dictionnaire ou encore de tableaux-synthèse de grammaire.[1]

4.3 Quelques stratégies à privilégier au moment du retour, soutien à la communication orale.

- Après une activité, l'enseignant aide les élèves à vérifier la qualité de la communication, à en dégager les points forts et les faiblesses, à prendre conscience de leurs erreurs. Pour ce qui est des erreurs, les observations portent sur celles qui sont les

---

1 Guide pédagogique, Français, classe d'accueil, classe de francisation, primaire, p. 17 - 19.

plus communes, sur celles qui entravent la communication. Elles concernent, par exemple:

. la prononciation: "La marionnette veut boire du lait." (et non [illegible]r).

. le débit, le volume de la voix: "Avez-vous entendu ce qu'ils ont dit? Non? Alors on va parler un peu plus fort."

. le vocabulaire: "Attention, ça c'est rouge, ça c'est jaune."

- L'enseignant peut faire reprendre une partie d'activité, un jeu de rôle, un jeu, en suggérant des améliorations:

"On recommence et parlez plus fort."

ou encore:

"N'oubliez pas, ça c'est rouge et ça c'est jaune. Allez-y!"

- L'enseignant aide les élèves à reformuler les énoncés. Il les aide à rendre les énoncés plus précis, plus conformes à l'intention de communication en leur suggérant, par exemple, certains termes.

Au moment du retour, soutien à la lecture

Le retour se fait en rapport avec l'intention de lecture et porte principalement sur la compréhension du message, sur la compréhension des informations, des consignes ou des sentiments contenus dans un texte. Voici quelques exemples de soutien:

- À la suite de la lecture d'un énoncé ou d'un texte, l'enseignant aidera les élèves à vérifier s'ils ont trouvé, par exemple, les informations qu'ils cherchaient en en faisant oralement le relevé.

- Dans le cas d'un texte informatif, l'enseignant aide les élèves à trouver des informations qu'ils n'ont pas pu repérer, en leur faisant relire certains passages ou en les lisant lui-même pour eux.

- Dans le cas d'un énoncé ou d'un texte incitatif, l'enseignant aide les élèves à vérifier, par exemple, s'ils ont bien exécuté les

consignes. Si les consignes n'ont pas été bien exécutées, il aide les élèves à en trouver la cause.[1]

Au moment du retour, soutien à l'écriture

En écriture, le soutien s'articule essentiellement autour du message et de la lisibilité.

- Tout d'abord l'enseignant s'intéresse à la production des élèves en lisant, si possible, ce qui a été écrit par chacun d'eux.

- Après une pratique d'écriture, l'enseignant demande à l'élève de relire l'énoncé ou le texte produit pour voir s'il y a concordance entre ce qu'il a écrit et ce qu'il voulait dire, si l'information transmise est complète, précise et suffisante.

- L'enseignant fait dire oralement à l'élève ce qu'il voulait écrire. Il lui fait lire, ou lui lit ce qu'il a écrit pour comparer les deux messages.

- L'enseignant peut faire lire la production par un autre élève qui joue le rôle du vrai destinataire, en situation de simulation. L'enseignant et les élèves notent la réaction du lecteur en ce qui concerne le message et la lisibilité.

- S'il y a lieu, l'enseignant aide l'élève à améliorer sa production par des opérations de substitution, d'addition, de soustraction d'éléments ou encore par des corrections orthographiques.

- L'enseignant fournit à l'élève le mot ou l'expression pouvant l'aider à réécrire son énoncé ou son court texte, toujours dans le but de le rendre plus conforme à son intention de communication.

- Pour ce qui est de la lisibilité, l'enseignant aide l'élève à réajuster sa production, que ce soit pour les lettres, l'espacement

---

1 Guide pédagogique, Français, classe d'accueil, classe de francisation, primaire, p. 19.

des mots ou encore la ponctuation. Il lui fournit les modèles dont il a besoin pour améliorer sa production.[1]

4.4 Quelques stratégies à privilégier au moment de la structuration

À la suite d'un certain nombre de pratiques de communication et à travers diverses activités liées à un centre d'intérêt ou à un projet, l'enseignant aide les élèves à dégager des connaissances et à acquérir des automatismes et des techniques. L'enseignant peut alors, selon le cas, soutenir les élèves par des instructions verbales ou encore les guider dans une démarche basée sur l'induction. Le soutien de l'enseignant peut aussi prendre la forme d'une démonstration qui aide l'élève à acquérir, par exemple, une technique.

Le choix des connaissances, des automatismes et des techniques à acquérir se fait à partir des observations faites à l'occasion des "retours" sur les pratiques de communication qui ont précédé la phase de structuration.

Au moment de la structuration, soutien à l'oral

À travers des jeux de communication, des devinettes, des jeux divers, l'enseignant fait utiliser d'une manière systématique certaines formes syntaxiques, certains éléments de vocabulaire, certaines formes verbales, dans le but de favoriser l'acquisition d'automatismes. Le rôle de l'enseignant consiste à faire participer les élèves à ce genre d'activités, à leur en expliquer le fonctionnement.

Exemple: devinette
"Je suis dans un petit magasin,
je vends des bonbons.
Qui suis-je?"
"Tu es un dépanneur."

---

1 Guide pédagogique, Français, classe d'accueil, classe de francisation, primaire, p. 19 et 20.

Au moment de la structuration, soutien à la lecture

L'enseignant amène l'élève à dégager des connaissances à partir de l'observation, de la lecture et de la manipulation de mots et d'énoncés écrits reliés aux activités proposées dans les projets et les mini-projets. Il fait participer l'élève à des activités d'observation et de manipulation systématiques de mots et d'énoncés dans le but de créer des automatismes relatifs aux diverses stratégies de lecture. On se rappellera que le soutien de l'enseignant peut prendre la forme d'instruction verbale, de démonstration. Le soutien peut consister aussi à aider l'élève à dégager des connaissances par induction à partir d'observations pertinentes et signifiantes.

Les activités de structuration prennent souvent la forme de jeux:
- jeux de reconnaissance de mots;
- jeux de lecture d'étiquettes.

Au moment de la structuration, soutien à l'écriture

Tout comme pour la lecture, l'enseignant amène l'élève à dégager des connaissances à partir de mots et d'énoncés reliés aux activités proposées. Il fait aussi participer l'élève à des activités systématiques d'écriture dans le but de créer des automatismes relatifs aux diverses habiletés d'écriture énumérées précédemment.

Là encore, le soutien de l'enseignant peut prendre la forme d'instruction verbale ou de démonstration. Le soutien peut aussi consister à aider l'élève à dégager des connaissances par induction à partir d'observations pertinentes et signifiantes.

Des activités de structuration se présentent sous plusieurs formes: jeux, exercices, exécutions de tableaux, classement, etc.

- L'enseignant fait consigner le lexique dans un carnet ou un dictionnaire personnel.

- L'enseignant aide les élèves à faire des tableaux-synthèse auxquels ils pourront se référer ultérieurement.

- En partant des contenus linguistiques des projets, l'enseignant fait faire des exercices sur un point précis d'orthographe, de syntaxe, de conjugaison, etc.[1]

---

1 Guide pédagogique, Français, classe d'accueil, classe de francisation, primaire, p. 20 et 21.

5.0 LES ACTIVITÉS

Nous suggérons, dans ce chapitre, un certain nombre d'activités qui peuvent être réalisées dans le cadre des mesures et qui s'avèrent propices dans le contexte d'un enseignement intensif du français. Suivent quelques activités qui ont été conçues spécialement pour répondre aux besoins des enseignants qui travaillent avec des petits groupes d'élèves présentant parfois une disparité d'âge ou d'habiletés langagières en français. Ces activités veulent illustrer une façon d'organiser le travail dans ce contexte d'hétérogénéité.

5.1 Suggestions d'activités en communications orale, en lecture et en communication écrite

Nous résumons brièvement des activités qui sont susceptibles de favoriser la communication orale, dans la mesure où elles permettent de créer un contexte favorable à la communication et qu'elles requièrent l'utilisation de la parole, dans le cours de leur réalisation. Il est souhaitable de prendre connaissance de ces suggestions, tout en ne perdant pas de vue que, pour qu'il y ait prise de parole de la part de l'élève, il faut très souvent que l'enseignant utilise un certain nombre de stratégies qui vont inciter celui-ci à parler. Ces stratégies figurent au chapitre quatre. Par ailleurs, nous indiquerons comment il serait possible de greffer à ces activités de communication orale des activités de lecture et d'écriture.

Exécuter des tâches matérielles: confectionner des objets

Les tâches matérielles introduisent beaucoup de langage si les élèves s'impliquent réellement depuis le processus de décision jusqu'à la phase de présentation du produit fini sans oublier le rangement. Il y a lieu de parler chaque fois qu'il faut:

- décider ce qu'on fait;
- faire connaître son choix;
- décider du matériel à utiliser en fonction du matériel disponible;

- se répartir le matériel;
- exécuter la tâche et dire comment l'on procède;
- demander de l'aide.

Au moment de l'exécution de ces tâches, l'environnement immédiat sert de support à la compréhension. Il est alors plus facile pour les élèves de ne pas perdre l'objet des échanges et, ainsi, plus motivant de communiquer. Les tâches matérielles peuvent être simples en début d'apprentissage; par exemple, la confection d'une marionnette, d'un modèle réduit. Par la suite, on peut les rendre plus complexes; par exemple, faire préparer un plan des abords de l'école ou du quartier (lorsqu'on a des élèves de premier cycle et de deuxième cycle).

La lecture et l'écriture ont aussi leur place dans ce contexte. Les élèves peuvent lire des consignes qui leur suggèrent une façon de procéder pour la confection d'un objet. Ils peuvent aussi procéder à la description écrite de leur produit fini pour l'exécution de jeux de devinettes. Le plan des abords de l'école, ou celui du quartier, peut être accompagné de renseignements écrits comme le nom des rues, des commerces. Il peut être à l'origine de jeux de simulation de parcours. Un élève peut donner des consignes par écrit pour qu'un autre les exécute.

Participer à des activités concrètes

La réalisation d'activités concrètes incite également au langage si les élèves sont engagés dans toutes les étapes de leur réalisation. L'enseignant peut introduire des mots nouveaux ou des expressions nouvelles tout en renvoyant les élèves à des objets, à des gestes posés.

On peut penser à des activités comme la préparation d'un mets, qui implique une prise de décision, des achats (donc une sortie), des consignes d'exécution, des commentaires, des réactions, l'expression des goûts. Il en est de même si l'on propose aux élèves la réalisation d'expériences scientifiques simples.

La lecture et l'écriture peuvent également accompagner très facilement ces activités. Ces habiletés peuvent être greffées à différentes étapes de la réalisation et jouer un rôle signifiant comme dans la lecture de consignes d'exécution, la préparation d'une liste d'achats et la consignation de ces observations.

Utiliser des jeux de construction

La réalisation de constructions peut très bien se faire en solitaire; par contre, l'enseignant peut y greffer du langage en s'engageant lui-même ou en créant un contexte de collaboration entre les élèves. Le langage peut précéder l'activité concrète et l'accompagner tout au long. On peut procéder à l'identification des constructions réalisées ou de leurs parties, faire de la numération, constater l'efficacité de certains assemblages, etc. Les constructions terminées peuvent très bien être utilisées pour des activités de spatialisation. Elles peuvent aussi être intégrées à un projet plus vaste de fabrication d'une maquette du quartier.

Jouer à des jeux de société

Plusieurs jeux vendus dans le commerce peuvent très bien être utilisés pour susciter du langage. On peut penser aux jeux de dominos, de lotos, de mémoire, aux jeux d'échelles, aux jeux de stratégies. Pour jouer, les élèves ont à comprendre des consignes orales ou écrites, ils ont à faire des demandes ou à en exécuter. Un élève avancé peut enseigner à un élève récemment arrivé.

Exécuter des jeux de rôles

L'exécution de jeux de rôles permet souvent aux élèves de surmonter leur timidité en les plaçant dans la peau d'un personnage. Ils ressentent moins les limites de leurs acquis et explorent souvent de nouvelles façons de s'exprimer. Les jeux de rôles permettent

également aux élèves de s'exercer avant de se trouver dans des situations réelles avec des locuteurs natifs. Avec l'enseignant ou entre eux, les élèves apprivoisent le discours soutenu entrecoupé d'hésitations, de faux départs, de reprises. En s'inspirant de différentes situations que l'élève peut être appelé à vivre dans sa vie quotidienne à l'école ou en dehors de l'école, l'enseignant introduit des contextes propices à l'exécution de jeux de rôles. On peut penser à une situation d'emprunt ou d'achat; à un appel téléphonique concernant les devoirs; à une inscription au service des loisirs de la municipalité; à une chicane, etc.

Participer à des jeux de communication

Les jeux de communication impliquent, pour être réussis ou pour que la tâche qu'ils requièrent soit accomplie, que l'enfant communique. Ils ont l'avantage d'être motivants et de permettre de créer un contexte de communication propice aux échanges. Ces jeux présentent un grand intérêt en mesures, car les élèves peuvent être appelés à fabriquer le jeu pour ensuite y jouer. L'enseignant qui reçoit un seul élève à la fois peut agir comme partenaire de jeux; s'il reçoit plusieurs élèves, ceux-ci peuvent jouer à deux ou à trois selon les jeux.

Les élèves peuvent fabriquer un jeu des semblables en recueillant dans des dépliants publicitaires ou des magazines, des illustrations reliées à un centre d'intérêt sur lequel ils travaillent en mesures: l'alimentation, les vêtements, les métiers, etc. On tentera d'obtenir des doubles de ces dépliants ou magazines pour que les élèves préparent des paires (fruits, légumes, vêtements, voitures, chaussures, outils). Il est également possible de prendre des illustrations et de les couper en deux; on parlera alors du jeu des moitiés. Le jeu consiste dans ce cas à remettre à chaque élève une illustration afin qu'il retrouve l'illustration semblable. Ainsi, chacun essaie de trouver son semblable en procédant par questions sans nommer l'objet recherché. Il doit donc décrire l'objet en étant très précis. L'élève interrogé ne peut répondre que par oui ou par non.

Ce jeu peut se faire à différents niveaux en utilisant des référents plus complexes comme des paysages, des plans de quartier, des petites annonces.

On peut fabriquer un jeu des semblables en prenant un dessin de base que l'on multiplie en modifiant chaque fois un élément. On obtient ainsi une série d'illustrations présentant de légères variantes. Il suffit alors de multiplier la série deux, trois, quatre fois selon le nombre d'élèves qui joueront. Puis l'enseignant demande aux élèves de se placer deux à deux. Il est également possible de jouer à trois. L'enseignant se donne alors en modèle pour expliquer aux élèves comment on joue:

- les joueurs se font face;
- un joueur est choisi pour commencer;
- le premier joueur choisit un dessin à l'intérieur de sa série et le place sur le dessus de sa pile; le joueur d'en face ne doit pas voir le dessin;
- le premier joueur nomme un élément qui compose son dessin;
- le second joueur pose des questions au premier pour deviner de quel dessin il s'agit;
- le premier joueur répond par oui ou non; le second joueur énonce son choix.

Si le jeu est joué à trois, le deuxième et le troisième joueurs posent à tour de rôle leurs questions. Ce jeu fait alors appel à l'attention des enfants qui doivent tenter de profiter des questions posées par l'autre partenaire.

Raconter des histoires aux élèves, leur lire des livres

Pour les élèves de mesures d'accueil ou de francisation, les récits accompagnés d'une dramatisation sont très signifiants. Les gestes et les mimiques de l'enseignant ainsi que les illustrations favorisent la compréhension du récit. En outre, la lecture que fait l'enseignant, en respectant les groupes de souffle qui correspondent à des unités de sens, sert de modèle aux élèves. Elle les entraîne à lire par groupes de mots signifiants.

Greffer la lecture et l'écriture au quotidien

La tenue d'un journal de bord peut être à l'origine de situations de lecture et d'écriture. Chaque élève peut y inscrire des notes ou un court récit relatant un événement auquel il a participé. Comme les élèves appartiennent le plus souvent à des classes différentes, ils peuvent se lire entre eux. L'enseignant peut aussi utiliser ce moyen pour raconter de courts événements qui peuvent susciter l'intérêt des élèves et les initier à la façon de raconter quelque chose en étant explicite.

5.2 Activités de communication orale, de lecture et d'écriture

Les activités qui suivent sont données à titre de modèles. Si un enseignant trouve qu'elles ne correspondent pas aux besoins de ses élèves, il pourra quand même s'inspirer de leur cadre pour en trouver d'autres qu'il jugerait plus appropriées.

L'activité **J'apprends à compter en français** peut se faire au début des mesures. Elle répond à un besoin essentiel de l'élève: l'acquisition des nombres en français. L'activité **Jouons aux semblables** illustre un genre d'activité qui peut être pratiquée souvent en contexte de mesures de façon à faire acquérir certains automatismes langagiers. L'activité **Quelles sont les règles du jeu** illustre une façon de travailler la lecture en ayant en tête que les mesures peuvent préparer l'élève aux activités de lecture de la classe ordinaire. Finalement, l'activité **Comment vivent les félins** est aussi centrée sur la lecture, mais propose également de travailler l'écriture.

Activité: J'apprends à compter en français

But de l'activité: Savoir dire et lire les nombres.

Objectifs visés: Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés à portée informative (2.0A)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés à portée informative (2.0B)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés à portée incitative. (3.0A)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés à portée incitative. (3.0B)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés à portée expressive. (4.0A)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés à portée expressive. (4.0B)

Contexte: Apprendre aux élèves à dire et à lire les nombres peut se faire dès les premières rencontres. D'une part, il y a là un besoin réel: repérer le numéro de l'autobus, pouvoir le demander, donner son adresse, son numéro de téléphone. D'autre part, pour les élèves déjà scolarisés, les mathétiques constituent une matière où ils se sentent souvent moins limités par la langue. Le calcul peut alors constituer une activité motivante pour l'élève qui peut à peine s'exprimer dans la nouvelle langue. Apprendre à compter en français facilitera la participation de l'élève à des activités de mathématiques.

Note: Dans cette activité, les objectifs intermédiaires sont: 2.5.A. et 2.5.B., 2.18.A. et 2.18.B., 3.1.A., 4.5.A. et 4.5.B.

Matériel: Grands cartons, petits cartons, crayons de couleur. Dés de démonstration, jeu de dominos de démonstration.

L'enseignant peut, dès les premières rencontres, mettre des chiffres sur des ensembles d'objets (crayons, gommes à effacer, cahiers), sur des ballons, des illustrations d'objets familiers ou encore d'objets que les enfants aiment.

Il aide les élèves à apprendre à dire leur adresse, leur numéro de téléphone, le numéro de l'autobus.

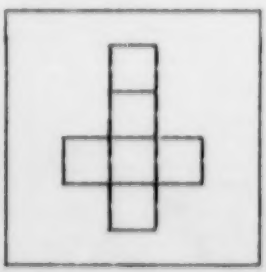
Dans un deuxième temps, il initie les élèves à des jeux de dés, de dominos, qui favorisent la mémorisation ainsi que l'expression spontanée des nombres.

Les élèves peuvent participer à la fabrication des dés et des dominos. En début d'apprentissage, il est important de faire participer les élèves à des activités où le langage se greffe à du concret. Ici, la fabrication du jeu va permettre de créer un bain sonore où les nombres seront entendus plusieurs fois par les élèves avant qu'ils n'aient à les verbaliser.

A) FABRICATION DES DÉS

1er cycle

L'enseignement fournit aux élèves une matrice en forme de croix déjà dessinée sur un carton. Il leur demande de découper la croix en le faisant lui-même devant eux.



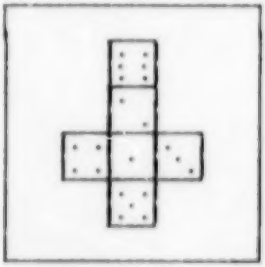
Les élèves découpent la matrice, la plient aux bons endroits, collent les bords et obtiennent ainsi leur cube.

2e cycle

L'enseignant donne des directives aux élèves en dessinant la forme de la croix au tableau ou devant eux sur une grande feuille. Il leur donne les mesures des lignes qu'ils doivent tracer. Les élèves dessinent leurs croix et les découpent.

1er cycle et 2e cycle

L'enseignant montre aux élèves où placer leurs points sur la matrice pour que la somme des points sur les faces opposées soit toujours égale à 7.



Pendant la fabrication, l'enseignant peut circuler parmi les élèves pour verbaliser ou faire verbaliser les nombres.

Exemple: "Tu mets 4 points."
"Tu mets combien de points?"

B) JEU DE DÉS

Grouper les élèves deux à deux.

a) Les élèves lancent un dé, chacun son tour. Un élève dit le nombre obtenu, l'autre l'inscrit.

Les nombres obtenus sont inscrits sur des étiquettes pour préparer des séries.

Exemple: 5 - 4 - 6 - 2.

Ces séries pourront par la suite être lues à l'intérieur d'un jeu d'équipe: un élève de l'équipe A lit, un élève de l'équipe B écrit. S'il n'y a pas suffisamment d'élèves pour former des équipes, l'enseignant peut être le meneur de jeu pour commencer, puis alterner avec les élèves.

b) Les élèves lancent deux dés, tour à tour. Un élève dit le nombre obtenu, l'autre l'inscrit. Les nombres obtenus sont inscrits sur des étiquettes pour préparer des séries.

Exemple: 7 - 9 - 5 - 12.

Ces séries pourront par la suite être lues à l'intérieur d'un jeu d'équipe: un élève de l'équipe A lit, un élève de l'équipe B écrit.

C) FABRICATION DES DOMINOS

1° Présenter un jeu de dominos aux élèves.
2° Leur montrer comment se joue le jeu.
3° Les inviter à se fabriquer un jeu.

Voici un tableau représentant un jeu de dominos constitué de 28 pièces.

Associer des couleurs aux nombres pour faciliter la fabrication, 1: noir, 2: rose, 3: jaune, 4: bleu, 5: vert, 6: rouge. Si les élèves utilisent des réglettes en mathématiques, on pourra choisir les mêmes couleurs que celles des réglettes.

Pour les élèves du deuxième cycle, faire préparer les jeux de la façon suivante:

- L'enseignant distribue à chaque élève les 28 cartons nécessaires.

- L'enseignant demande aux élèves de tracer une ligne pour diviser les cartons en deux. Il exécute le modèle devant eux et dit: "Je trace une ligne."

- L'enseignant colle sur un grand carton sept dominos pour constituer la première série. Il compte de 1 à 7. Les élèves placent devant eux sept cartons.

- L'enseignant dessine successivement les points sur les cartons, en donnant la consigne (sauf pour le premier). "Sur le deuxième, tu mets un point blanc."

Pour vérifier, il demande aux élèves de montrer leurs dominos. Puis il passe au domino suivant. "Tu mets deux points roses." Et ainsi de suite pour chaque série.

Les jeux de dominos pourront être réutilisés pour la lecture de nombres et, par la suite, pour le jeu.

Pour aller plus loin dans les dizaines, d'autres jeux pourront facilement amener l'élève à dire les nombres.

Note: Ici, on peut se rappeler qu'en français le nom des dizaines, à partir de soixante, peut présenter quelque difficulté.

L'enseignant propose les jeux suivants aux élèves:

1° Jeu de la chaîne des nombres

L'enseignant distribue des cartons où sont inscrits des nombres (un nombre par carton) et s'en garde un. Il dit aux élèves:

Ex: "J'ai le 38. Qui a le 27?"

L'élève qui a le 27 répond:

"J'ai le 27. Qui a le _____?"

2° Jeu de Kim

L'enseignant place sur le bord du tableau une série de chiffres inscrits sur des cartons. (On pourrait utiliser les cartons préparés plus haut à l'activité B: jeu de dés).

Les élèves lisent la série.

L'enseignant retourne les cartons et invite les élèves à les nommer de mémoire.

Ex.: 17 - 32 - 40 - 70.

Ici, on pourra commencer avec des séries bien simples puis, très progressivement, on pourra les complexifier au plan des nombres comme au plan de la longueur des séries.

3° Jeu de bingo

L'enseignant distribue aux élèves des fiches de bingo.

B	I	N	G	O
		X		

Puis il distribue 24 petits cartons et demande aux élèves d'écrire 24 chiffres de leur choix (entre 0 et 100).

Les élèves collent 24 chiffres là où ils le désirent sur les fiches de bingo.

Le jeu

Le but du jeu est d'avoir une série de cinq chiffres alignés à l'horizontale, à la verticale ou en diagonale.

L'enseignant invite un élève à nommer le chiffre qu'il désire.

Ex.: "Je veux le numéro 18."

L'enseignant invite chaque élève ayant inscrit ce chiffre sur son bingo à y poser un jeton.

L'enseignant invite un deuxième élève à demander un chiffre et ainsi de suite jusqu'à ce qu'un élève déclare un "BINGO".

Celui-ci pourra, à titre de gagnant, ou bien animer le prochain jeu ou marquer un point pour son équipe.

Pour le prochain jeu, les élèves peuvent demander de coller de nouveaux chiffres par-dessus ceux déjà en place pour se fabriquer un "nouveau bingo"; ils peuvent aussi préférer garder leur fiche telle quelle.

Note: Alors que le jeu de bingo constitue normalement en classe une activité de compréhension, la façon de procéder ici en fait, à la fois, une activité de compréhension et une activité de production.

Activité: Jouons aux semblables

But de l'activité: Apprendre à poser des questions tout en s'amusant.

Objectifs visés: Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés relatifs aux actes sociaux. (1.0A)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés relatifs aux actes sociaux. (1.0B)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés à portée informative. (2.0A)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés à portée informative. (2.0B)

Note: Dans cette activité, les objectifs intermédaires sont 1.3A et 1.3B, 1.4A et 1.4B, 2.7A et 2.7B, 2.10A-2.10B.

Contexte: Nous présentons ici un canevas de base pouvant servir à la préparation de nombreuses activités visant à introduire progressivement de nouveaux éléments langagiers. Nous l'illustrons avec une activité centrée sur la maison, une deuxième sur le quartier et une troisième sur les grandes régions du Québec, pour ainsi tenir compte de l'âge des élèves. Il s'agit d'abord de présenter les éléments, pour ensuite faire jouer les élèves. Ce genre d'activité peut se réaliser avec un ou plusieurs élèves.

Matériel: Pour préparer le jeu, l'enseignant prend un dessin de base, qui est multiplié environ six fois. À chaque copie, il introduit une variante par rapport à la précédente. Ainsi, chaque version est légèrement différente de celle qui précède par les éléments qui la composent. Une fois la série de dessins terminée, elle est reproduite pour que chaque joueur ait à sa disposition une série complète.

Exemples:

a) Une maison autour de laquelle l'environnement se modifie par l'ajout d'arbres, de fleurs, de personnes, de jouets, de véhicules, etc.

b) Un quartier qui se modifie par l'ajout d'un commerce, d'une bibliothèque, d'un centre sportif, d'un garage, etc.

c) Une carte géographique qui se modifie par la présence de nouveaux contours venant délimiter des régions du Québec.

Note: Si à l'intérieur d'un groupe les âges sont fort différents, l'enseignant peut engager le jeu avec des élèves plus jeunes, puis leur dire de lire le texte qui suit. Pendant ce temps, des élèves plus âgés peuvent faire une courte activité de lecture. Une fois que les plus jeunes seront aptes à se débrouiller, l'enseignant pourra alors amorcer le jeu avec les plus grands.

Préparation de la pratique

L'enseignant s'adresse aux élèves devant lui (s'il n'y a qu'un élève, il le place à côté de lui). Il leur présente les dessins. Il décrit lui-même un dessin en nommant ses différentes composantes, puis il demande à l'un ou à l'autre des élèves s'il aimerait le faire à son tour. Une fois que les élèves sont à l'aise avec le sujet, il leur propose le jeu.

Pratique

L'enseignante invite alors les élèves à se placer deux à deux et à se faire face. Il propose à un élève de se placer devant lui et d'être son partenaire pour un tour d'essai. Il demande alors aux autres de les regarder jouer, une fois.

L'enseignant prend les deux séries de dessins et en remet une à son partenaire. Il lui dit alors de regarder les dessins et d'en choisir un, sans le lui montrer.

Une fois le choix fait par l'élève, il l'invite à amorcer la description de son dessin en nommant un élément. Ex.: a) Autour de ma maison, il y a une bicyclette; b) Dans mon quartier, il y a une bibliothèque; c) Au nord, il y a l'Abitibi. Puis, il lui demande de répondre aux questions qu'il va lui poser, en disant "oui" ou "non".

L'enseignant formule une série de questions pour éliminer certains dessins de la série et enfin présenter le dessin qu'il croit être celui qui a été choisi par l'enfant.

Une fois l'exemple du jeu donné, l'enseignant remet les séries d'illustrations aux enfants placés deux à deux. Il leur rappelle succinctement les règles en suivant les étapes une à une:

- les joueurs se font face;

- un joueur est choisi pour commencer;
- le premier joueur choisit un dessin à l'intérieur de sa série et le place sur le dessus de sa pile (le joueur en face de lui ne doit pas voir le dessin);
- le premier joueur amorce la description de son dessin en nommant un élément qui le compose;
- le second joueur pose des questions au premier pour deviner de quel dessin il s'agit;
- le premier joueur répond par "oui" ou "non"; le second joueur dit son choix.

Pendant que les enfants jouent, l'enseignant leur apporte le soutien approprié sur le plan du langage en fournissant le mot juste ou l'expression qui convient.

Ex.: a) Autobic? (Est-ce qu'il y a un autobus?)
b) À côté dépanneur, banque? b) (À coté du dépanneur, il y a une banque?)
c) Sud, Estrie? (Au sud, as-tu l'Estrie?)

Il prend note de ses observations pour s'en souvenir au moment du retour sur la pratique.

Retour sur la pratique

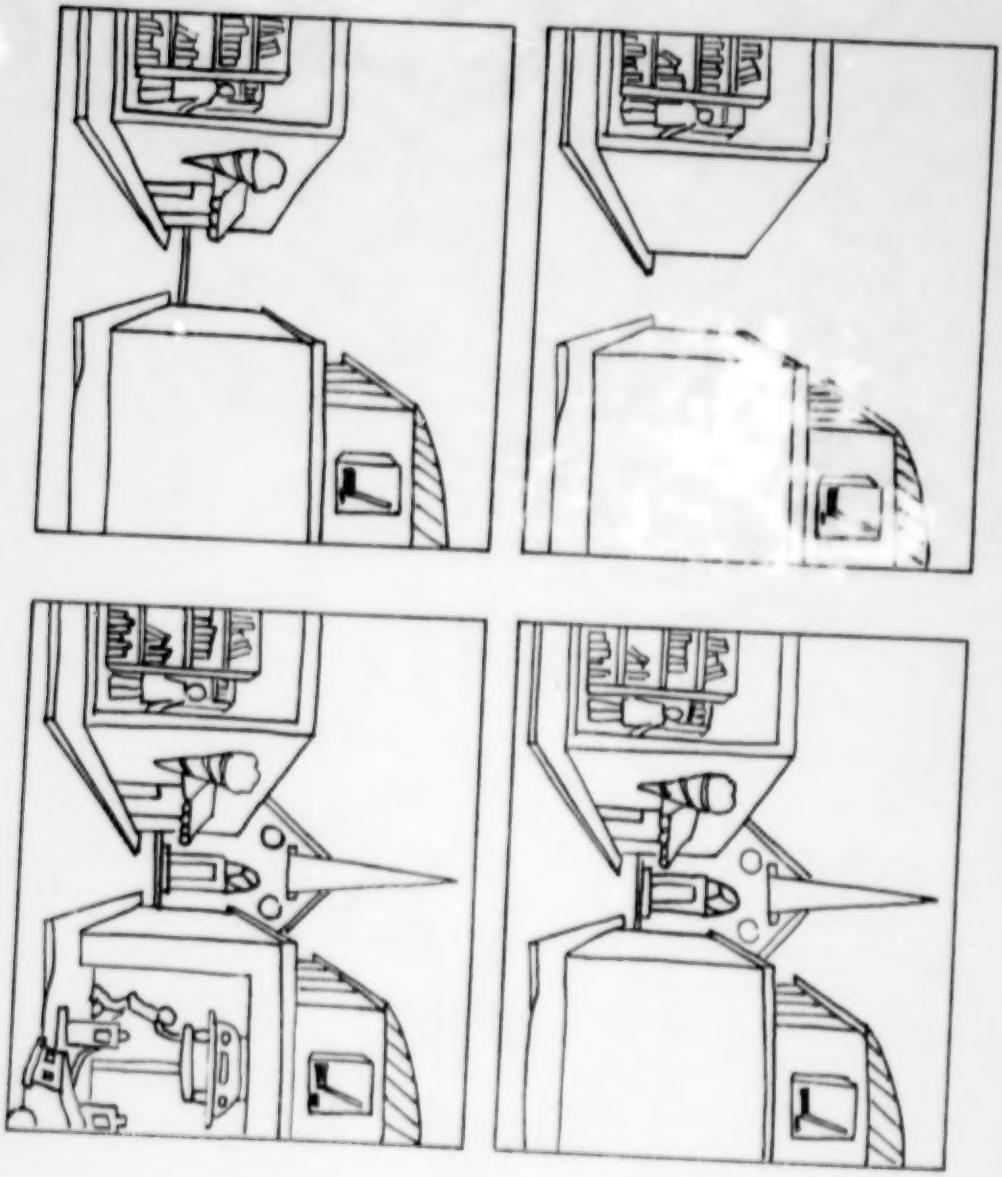
L'enseignant invite les élèves à réagir au jeu. Il leur demande s'il l'ont aimé ou encore s'ils l'ont trouvé facile ou difficile. À partir de ses observations, il revient sur certaines formes de questions qui ont semblé poser des difficultés.

Prolongement en lecture

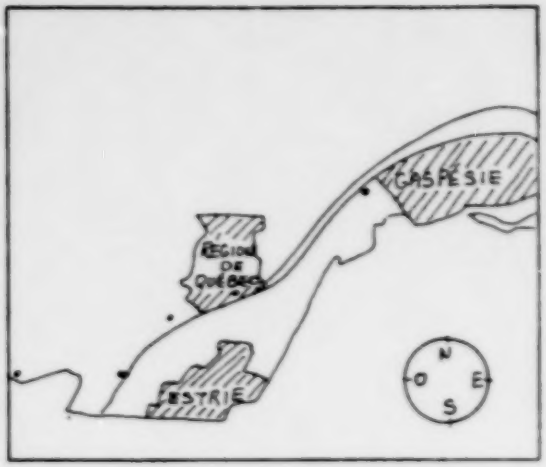
L'enseignant soumet aux élèves un texte qui décrit un des dessins de la série et leur demande de trouver à quel dessin il correspond.

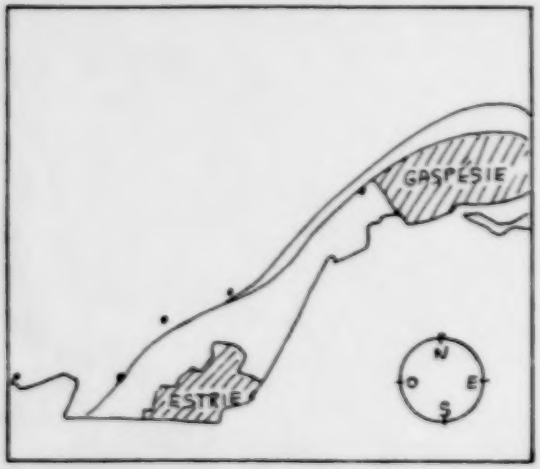
Prolongement en écriture

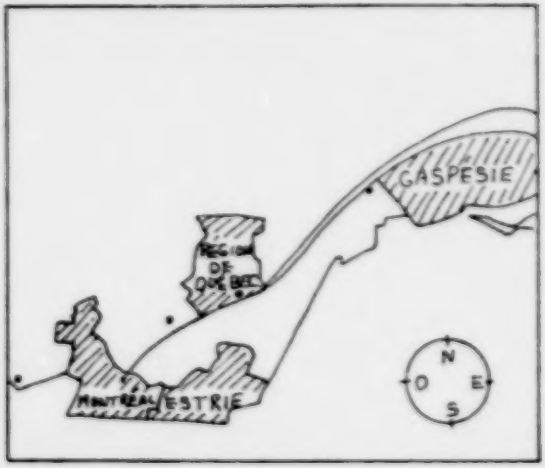
Chaque élève fait la description écrite d'un des dessins de sa série, puis il la soumet à un autre pour qu'il trouve, dans la sienne, à quel dessin elle correspond.



GASPÉSIE
N
O
E
S


GASPÉSIE
RÉGION DE QUÉBEC
ESTRIE
N
O
E
S


GASPÉSIE
ESTRIE
N
O
E
S


GASPÉSIE
RÉGION DE QUÉBEC
MONTRÉAL
ESTRIE
N
O
E
S

GASPÉSIE
RÉGION DE QUÉBEC
MONTÉRÉGIE
ESTRIE
N
E
S
O

SAGUENAY-
LAC-SAINT-JEAN
CHIBOUGAMAU
GASPÉSIE
RÉGION DE QUÉBEC
MONTÉRÉGIE
ESTRIE
N
E
S
O

Activité: "Quelles sont les règles du jeu?"

Buts de l'activité: Lire pour apprendre et montrer à jouer.
Lire des règles de sécurité pour jouer en toute sécurité.
Expliquer oralement les règles d'un jeu.

Objectifs visés: Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés à portée informative. (2.0A)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés à portée informative. (2.0B)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés à portée incitative. (3.0A)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés à portée incitative. (3.0B)

Note: Dans cette activité, les objectifs intermédiaires sont 2.5A et 2.5B, 2.10A et 2.10B, 2.13A et 2.13B, 3.1A et 3.1B).

1. L'élève sera capable de lire des énoncés ou de courts textes à portée informative.

2. L'élève sera capable de lire des énoncés ou de courts textes à portée incitative.

Contexte: C'est le printemps. Dans la classe ordinaire, les élèves de sixième vont amorcer un projet de recherche sur les jeux et faire aux élèves de deuxième une présentation des règles de sécurité à observer. L'enseignant de mesures est au courant de ce projet. Pour préparer son élève, il lui propose une leçon sur le sujet afin qu'il soit prêt à lire des textes incitatifs et à en écrire. L'enseignant de la classe ordinaire lui a déjà remis un texte qui sera proposé aux élèves en classe. Pour préparer l'élève, il va donc le faire parler sur les jeux, puis lui proposer un texte plus simple pour l'initier à la lecture de ce genre de texte comportant des conseils de sécurité.

Si cet élève est jumelé avec un ou deux élèves de deuxième, il se sert d'accessoires ou d'illustrations pour soutenir l'échange langagier. Il montre une corde à danser, un ballon, une balle ou un élastique chinois et il invite les élèves à nommer les jeux qu'ils pratiquent dans la cour de l'école.

Au cours de l'échange, l'enseignant utilise le lexique propre aux jeux dont les élèves parlent. On peut penser à des termes comme équipe, équipe adverse, adversaire, viser, courir, attraper, sauter, tourner, faire un but, règles, sécurité. Il aide les élèves dans la formulation des énoncés et les encourage à poursuivre leurs explications.

Préparation de la pratique (A et B)

MISE EN SITUATION

Pour introduire le contexte, l'enseignant demande aux élèves à quelles activités ils s'adonnent dans la cour de l'école, au moment de la récréation. Il les encourage à lui dire à quoi il jouent, avec qui, à combien de joueurs. Il écrit au tableau le nom des jeux. Il leur demande de décrire comment se déroule le jeu, ce qu'il faut faire pour être un bon joueur et enfin à quoi il faut faire attention pour jouer en toute sécurité. Il propose alors,

a) à l'élève de sixième:

de lire un texte pour s'informer sur un jeu de groupe et de trouver des moyens pour l'expliquer à un élève de deuxième. Il demande à l'élève comment il trouve qu'il est plus facile de présenter un jeu.

Au besoin, il lui rappelle d'autres situations où il lui a lui-même montré à jouer à des jeux en se référant à du concret ou au jeu lui-même.

Il lui présente le texte et lui explique que ce texte présente un jeu; puis, il lui demande de le lire attentivement pour pouvoir

expliquer à des élèves plus jeunes où l'on joue, comment on joue et quelles sont les règles de sécurité à observer.

b) **aux élèves de deuxième:**

de lire un texte sur la sécurité dans la cour de l'école. Il leur demande de trouver les informations qui les concernent parce qu'on parle d'activités auxquelles ils s'adonnent.

Il leur présente le texte et leur explique qu'il doivent encercler les phrases correspondant aux jeux qu'ils pratiquent.

A) Intention (Voir plus loin pour B)

Se préparer pour expliquer le jeu et les règles à un élève de deuxième qui vient d'arriver à l'école et qui ne parle pas français.

Tâche

L'enseignant remet à l'élève la tâche de lecture et le texte qui l'accompagne. Il lui explique oralement ce qu'il doit faire et il l'invite à lire la tâche écrite. Il s'assure que l'élève a bien compris et il répond à toutes ses questions.

TEXTE DE L'ÉLÈVE

TÂCHE

VOICI CE QUE TU DOIS FAIRE POUR TE PRÉPARER À EXPLIQUER CE JEU À UN ÉLÈVE DE DEUXIÈME QUI PARLE À PEINE FRANÇAIS. TU POURRAS TE SERVIR DE TON TRAVAIL POUR EXPLIQUER LE JEU À CET ÉLÈVE DE DEUXIÈME. VOICI DU PAPIER, DES CRAYONS DE COULEUR ET UNE RÈGLE.

ÉTAPE 1

1) FAIS UNE REPRÉSENTATION DU TERRAIN DE JEU. (TRANSPOSE LES MÈTRES EN CENTIMÈTRES.)

2) INDIQUE LES ZONES DE JEU.

3) PLACE DEUX ÉQUIPES DE JOUEURS ET N'OUBLIE PAS CEUX QUI DOIVENT COMMENCER LE JEU.

ÉTAPE 2

FAIS UNE NOUVELLE REPRÉSENTATION DU TERRAIN DE JEU, MAIS CETTE FOIS À LA FIN D'UNE PARTIE. TOUS LES JOUEURS DE L'ÉQUIPE A SONT EN PRISON SAUF UN. LES JOUEURS DE L'ÉQUIPE B SONT À MOITIÉ DANS LA ZONE LIBRE ET À MOITIÉ EN PRISON.

ÉTAPE 3

ÉCRIS QUELQUES CONSEILS SUR
A) LA PRÉPARATION DU TERRAIN;
B) LA NON-VIOLENCE.

TEXTE DE L'ÉLÈVE

LE BALLON PRISONNIER

LE BALLON PRISONNIER EST UN JEU TRÈS POPULAIRE AU QUÉBEC. SOUVENT LES ENFANTS S'Y ADONNENT DANS LA COUR DE L'ÉCOLE PARCE QU'IL EXIGE ASSEZ D'ESPACE ET QU'IL A L'AVANTAGE D'ÊTRE ACCESSIBLE À TOUS CAR IL EST PEU COÛTEUX. IL SUFFIT DE POUVOIR COMPTER SUR UNE SECTION DE LA COUR DE L'ÉCOLE, SUR QUELQUES AMIS ET SUR UN BALLON. VOICI L'ESSENTIEL DE CE QU'IL FAUT SAVOIR POUR ORGANISER CE JEU DANS LA COUR DE L'ÉCOLE.

LE TERRAIN

IL FAUT UN TERRAIN EN FORME DE RECTANGLE D'ENVIRON 8 M SUR 16 M. CE TERRAIN DOIT ALORS ÊTRE DIVISÉ DANS SA LONGUEUR EN DEUX PARTIES ÉGALES. IL FAUT S'ASSURER QU'IL NE TRAÎNE PAS AU SOL D'OBJETS DANGEREUX, EN MÉTAL OU EN VERRE, COMME DE VIEUX BOUCHONS, DES CLOUS OU DES ÉCLATS DE BOUTEILLE.

LES JOUEURS

IL FAUT DE DIX À VINGT JOUEURS QUI FORMENT ALORS DEUX ÉQUIPES.

LE JEU

UNE FOIS QUE LES ÉQUIPES SONT FORMÉES, LES JOUEURS SE PLACENT DE CHAQUE CÔTÉ DE LA LIGNE QUI PARTAGE LE TERRAIN.

POUR COMMENCER, DEUX JOUEURS, UN DE CHAQUE CAMP, SE PLACENT DE PART ET D'AUTRE DE LA LIGNE CENTRALE. UN TROISIÈME JOUEUR LANCE LE BALLON EN L'AIR ENTRE LES DEUX JOUEURS QUI FONT RESPECTIVEMENT FACE À LEUR ÉQUIPE. CELUI QUI, EN SAUTANT, PARVIENT À ENVOYER LE BALLON DANS SON CAMP COMMENCE LA PARTIE.

LE BUT DU JEU EST DE FAIRE PRISONNIERS TOUS LES ADVERSAIRES. UN JOUEUR EST PRISONNIER LORSQUE LE BALLON, LANCÉ PAR UN ADVERSAIRE, L'ATTEINT AVANT DE TOUCHER LE SOL. SI LE BALLON TOUCHE DEUX ADVERSAIRES, ILS SONT PRISONNIERS TOUS LES DEUX; PAR CONTRE, SI LE SECOND PARVIENT À ATTRAPER LE BALLON, ILS SONT LIBRES TOUS LES DEUX.

LE JOUEUR QUI EST TOUCHÉ DEVIENT PRISONNIER. IL DOIT ALORS SE RENDRE À L'ARRIÈRE DU CAMP ADVERSE. IL PEUT SE LIBÉRER SI APRÈS AVOIR RAMASSÉ LE BALLON QUI A REBONDI DANS SA PRISON, IL VISE PUIS TOUCHE UN ADVERSAIRE. IL RETOURNE ALORS DANS SON CAMP.

LE JOUEUR QUI BLOQUE LE BALLON N'EST PAS FAIT PRISONNIER; AU CONTRAIRE, IL PEUT TOUT DE SUITE VISER SON ADVERSAIRE. S'IL LE FAIT RAPIDEMENT, IL EST ALORS AVANTAGÉ PAR LA COURTE DISTANCE QUI LE SÉPARE DE SON ADVERSAIRE QUI S'EST AVANCÉ POUR LE VISER.

LE BON JOUEUR FAIT PREUVE DE RAPIDITÉ: IL SE DÉPLACE ET SE RETOURNE VITE.

LE JOUEUR PRUDENT PORTE DE BONNES CHAUSSURES. PENDANT LA PARTIE, IL VISE TOUJOURS SES ADVERSAIRES EN BAS DE LA POITRINE.

FAUTES

IL Y A FAUTE,

- LORSQU'UNE ÉQUIPE ENVOIE LE BALLON EN DEHORS DE LA LIMITE DU TERRAIN;
- LORSQU'UN JOUEUR FRANCHIT LA LIGNE CENTRALE;
- LORSQU'UN JOUEUR ATTEINT SON ADVERSAIRE À LA TÊTE.

LE BALLON EST ALORS REMIS À L'UN DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE ADVERSE.

B) Intention

Lire un texte sur la sécurité dans la cour de l'école.

Tâche

L'enseignant remet à l'élève la tâche de lecture et le texte qui l'accompagne. Il lui explique oralement ce qu'il doit faire et l'invite à lire la tâche écrite. Il s'assure que l'élève a bien compris et il répond à toutes ses questions.

TEXTE DE L'ÉLÈVE

TÂCHE

VOICI CE QUE TU DOIS FAIRE:

PRÉPARE LA LISTE DES JEUX QUE TU PRATIQUES. TU PEUX T'AIDER EN REGARDANT AU TABLEAU.

TROUVE LES RÈGLES DE SÉCURITÉ QUE TU PEUX PRATIQUER. ENCERCLE-LES.

INSCRIS À CÔTÉ DU NOM DU JEU LE NUMÉRO DE LA RÈGLE DE SÉCURITÉ.

LA SÉCURITÉ DANS LA COUR DE L'ÉCOLE

VOICI QUELQUES RÈGLES DE SÉCURITÉ À OBSERVER DANS LA COUR DE L'ÉCOLE:

1. QUAND TU JOUES AU BALLON, PLACE-TOI LOIN DES FENÊTRES.

2. AVANT DE COMMENCER À TOURNER LA CORDE, REGARDE DE CHAQUE CÔTÉ POUR NE PAS ACCROCHER UN ÉLÈVE.

3. QUAND TU JOUES À L'ÉLASTIQUE CHINOIS AVEC DES AMIS, PLACE-TOI DANS UN COIN DE LA COUR.

4. QUAND TU JOUES À LA "TAG" AVEC DES AMIS, REGARDE OÙ TU VAS, NE BOUSCULE PAS LES AUTRES.

5. AVANT DE COMMENCER À JOUER À LA CAPTURE, DÉTERMINEZ QUI SONT LES JOUEURS. NE BOUSCULEZ PAS DES ÉLÈVES QUI NE JOUENT PAS.

6. QUAND VOUS JOUEZ AU SOCCER, RESPECTEZ VOTRE TERRAIN.

7. QUAND LE BALLON VA À L'EXTÉRIEUR DE LA COUR, INFORME LE SURVEILLANT.

8. QUAND IL Y A UNE BATAILLE, VA CHERCHER UN SURVEILLANT.

Pratique (A et B)

L'élève lit le texte et effectue la tâche proposée. S'il éprouve des difficultés, l'enseignant le guide en utilisant les stratégies appropriées. (cf. chapitre 4 de ce document).

Retour sur la pratique (A et B)

A) L'enseignant revoit avec l'élève la tâche qu'il vient d'accomplir. Il vérifie la réalisation des différentes étapes. Il félicite l'élève pour le travail bien fait. Il reprend avec lui les sections ou éléments qui trahissent une incompréhension. Il revoit avec lui la façon dont il a rédigé les conseils. S'il y a lieu, il le renvoie à d'autres directives qu'il a rencontrées précédemment afin qu'il dégage quelques observations sur l'usage de l'impératif ou de l'infinitif.

B) L'enseignant revoit avec les élèves la tâche qu'ils viennent d'accomplir. Il vérifie avec eux leur fiche afin de s'assurer qu'ils ont pu repérer les conseils qui les concernaient. Il revient sur les mots ou les expressions qui ont pu leur poser quelques difficultés.

Structuration (A et B)

A)

L'enseignant invite l'élève à consigner des mots qui lui seront utiles pendant le déroulement du projet dans la classe ordinaire. Il lui fait remarquer la parenté des mots:

un jeu	un ou une adversaire
une partie	adversaire (équipe, camp)
un joueur	
une joueuse	
jouer	

B)

L'enseignant invite les élèves à souligner dans leurs textes le nom des jeux qu'ils pratiquent.

Note: Nous plaçons à la suite un texte qui pourrait être soumis à l'élève en classe ordinaire. Il s'avère plus complexe à lire dans la mesure où il explore différents aspects d'un jeu: l'initiation, la sécurité, les matériaux, l'entretien. D'autre part, sur le plan de la langue, les mots et les termes utilisés sont beaucoup plus variés.

Prolongement

L'élève de sixième fait sa présentation orale aux élèves de deuxième.

TWISTE

TOURNE

POGO BAL

Age: 8 ans et plus

SAUTE

INSTRUCTIONS

CONSEILS DE SÉCURITÉ: Les enfants doivent être sous surveillance lorsqu'ils utilisent ce produit. POGO BAL est destiné à toute personne de 8 ans et plus et pesant moins de 90 kg (200 lb).

Porte des **CHAUSSURES DE TENNIS** ou **À SEMELLES DE CAOUTCHOUC**, car elles offrent une meilleure traction. Les chaussures à semelles de cuir, à lanières, les sandales, les chaussettes et les pieds nus sont déconseillés parce qu'ils n'offrent pas suffisamment d'adhérence au disque et peuvent causer une chute.

Le **POGO BAL** est conçu pour l'USAGE EXTÉRIEUR et ne doit pas être utilisé dans des endroits à plafond bas ou dans la maison. Utilise le POGO BAL sur une surface plane et unie dans un lieu bien dégagé. Évite les marches, les plates-formes sans garde-fou, la rue et les entrées en pente.

UTILISATION:
Bondis toujours sur la face du disque portant les étiquettes! Ne saute jamais les pieds sur la face grillagée du disque car il risquerait de briser.

NOTE:
Quand tu monteras sur ton POGO BAL pour la p[illegible] [illegible]tre un mur ou demande de l'aide à quelqu'un.

ÉTAPE 1
Chaussé de [illegible] de tennis, pose un pied sur le disque en [illegible] avec l'intérieur de ton [illegible] contre le ballo[illegible] (ILL. 1)

ÉTAPE 2
Mets l'autre pied sur le disque en poussant avec l'intérieur de ton pied de l'autre côté du ballon. (ILL. 2) Tiens le ballon bien s[illegible] les pieds.

ÉTAPE 3
Pousse vers le bas avec les deux pieds pour commencer à bondir.

ILL. 2

CONTINUE DE SAUTER!
Exerce-toi à rebondir sur place jusqu'à ce que tu y arrives bien. Peut-être deviendras-tu le champion de POGO BAL de ton quartier!

N'utilise jamais ton POGO BAL à des températures sous zéro.

Le POGO BAL n'est pas un flotteur. Ne l'utilise pas sur l'eau, ni comme instrument de sauvetage. Il n'est pas conçu pour servir de flotteur.

Utilise le POGO BAL dans des endroits secs — jamais sur des surfaces mouillées ou glissantes. Ne t'en sers pas près des objets coupants.

POUR GONFLER
Tu peux gonfler le POGO BAL à une pression d'air MAXIMUM de 0.456 kg/cm² (6,75 lb/po²). Au moment de l'achat la pression d'air du POGO BAL est légèrement sous ce maximum.

Ton poids influencera la façon dont le POGO BAL rebondit. Plus tu es léger, moins le ballon a besoin d'air pour rebondir. À l'aide d'une valve standard, dégonfle le ballon jusqu'à ce que tu trouves la pression d'air qui t'assure le meilleur rebond. Nous suggérons de faire sortir une petite quantité d'air du ballon, et de l'essayer. Répète cette opération jusqu'à ce que tu sois satisfait du rebond du POGO BAL.

Si à la suite d'un usage intensif, le POGO BAL perdait trop d'air, il suffit de le regonfler à l'aide d'une valve standard et d'une pompe manuelle.

Si le ballon n'est pas assez gonflé, il risque de glisser hors du disque. Pour remettre le ballon dans le disque, dégonfle-le complètement. Glisse le ballon au centre du disque, la valve en haut. (NOTE: La bande encerclant le ballon devrait être alignée avec le rebord inférieur du disque). Regonfle le ballon à la pression d'air adéquate.

NE PAS Y METTRE PLUS DE 0.456 kg/cm² (6,75 lb/po²) DE PRESSION. Ne pas utiliser une pompe de station-service pour gonfler le ballon. Son indicateur de pression n'est pas fait pour enregistrer la faible pression d'air nécessaire du POGO BAL et le ballon serait trop gonflé.

Hasbro Canada Inc., Longueuil, Québec J4G 1G2 P/N 0901728.00A 70571/70572/70576/70577 Brevet no. 3 716 279

Activité: Comment vivent les félins.

But de l'activité: Lire pour s'informer.

Objectifs visés: Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de comprendre des énoncés à portée informative. (2.0A)

Dans une situation appropriée, l'élève sera capable de produire des énoncés à portée informative. (2.0B)

Note: Dans cette activité, les objectifs intermédiaires travaillés sont 2.5A et 2.5B, 2.9A et 2.9B, 2.10A et 2.10B, 2.11A et 2.11B, 2.13A et 2.13B.

1. L'élève sera capable de lire des énoncés ou de courts textes à portée informative.

2. L'élève sera capable de produire, à partir de différentes intentions d'écriture, des énoncés ou de courts textes à portée informative.

Contexte: En classe ordinaire, il arrive souvent que les élèves fassent des recherches sur les animaux ou vivent des projets en classe dont le thème se rapporte aux animaux. Il arrive parfois qu'une sortie soit organisée pour aller visiter un jardin zoologique. Il est donc utile d'initier les élèves à la lecture de textes informatifs sur les animaux.

Nous présentons une façon de travailler la lecture avec des élèves d'âges différents et de niveaux distincts. Le sujet des textes n'est pas le même, mais il présente des éléments pouvant faciliter la mise en commun des renseignements trouvés puisqu'il s'agit de deux textes sur des félins. La lecture s'accompagne d'une activité d'écriture qui consiste essentiellement en une consignation de renseignements.

Les textes ont été préparés pour l'activité; cependant, ils correspondent au genre de textes qu'on peut trouver dans des revues. Ils ont l'avantage d'être accompagnés d'illustrations, ce qui facilite la mise en train de l'activité.

Préparation de la pratique

L'enseignant s'adresse aux élèves placés devant lui. Il leur présente une illustration d'un grand félin. Il leur demande s'ils le connaissent; s'il y a lieu, il le nomme. Il leur demande ce qu'ils savent sur cet animal: son habitat, son alimentation, sa façon de vivre (solitaire ou en bande), ses activités, etc. Au fur et à mesure qu'il pose ces questions, il inscrit les mots clés correspondants au tableau. Il propose alors aux élèves la lecture de textes sur des grands félins.

Intention

S'informer sur un grand félin.

Tâche

L'enseignant remet aux élèves des fiches vierges et leur demande d'inscrire les mots clés qui correspondent aux informations qu'ils devront trouver dans le texte.

Nom:
Habitat:
Nourriture:
Mode de vie:

Pratique

Les enfants lisent les textes qui leur ont été remis et inscrivent les renseignements qu'ils cherchaient. Pendant qu'ils lisent, l'enseignant leur fournit le soutien approprié en leur suggérant différentes stratégies de lecture. Il prend note de ses observations pour s'en souvenir au moment du retour sur la pratique.

Retour sur la pratique

L'enseignant demande aux élèves de donner les renseignements qu'ils ont trouvés et de les comparer. Il s'assure que tous ont réussi; au besoin, il relit les passages où se trouvaient les renseignements cherchés. Il vérifie les fiches des élèves et les amène à vérifier l'orthographe des mots en retournant dans le texte d'où ceux-ci ont été tirés. L'enseignant revient ensuite sur certaines expressions qui sont difficiles à comprendre pour les élèves.

TEXTE 1

UN GRAND FÉLIN

Le léopard

Le léopard appartient à la famille des félins. Il vit dans le sud de l'Asie et presque partout en Afrique. Il a un pelage jaune moucheté de taches noires. C'est un carnassier, c'est-à-dire qu'il se nourrit exclusivement de chair crue.

Le léopard est un solitaire qui sort surtout la nuit. On dit que de tous les fauves, il est le plus rusé. On dit aussi qu'il est timide. Car même s'il vit parfois tout près des habitations, il ne fait jamais sentir sa présence. De plus, il est utile, car il tue les sangliers, les babouins et d'autres animaux qui ravagent les récoltes.

Une bonne chasse

Il fait nuit, le léopard veille, il observe sa proie.

IL BONDIT! TROP TARD. LE ZÈBRE A ÉTÉ PLUS RAPIDE QUE LUI.

LE LÉOPARD GRIMPE DE NOUVEAU DANS L'ARBRE ET REPREND SON POSTE.

SES LARGES NARINES FRÉMISSENT.

LE LÉOPARD S'ÉLANCE!

LE SANGLIER EST PRIS AU PIÈGE.

LE LÉOPARD PEUT MAINTENANT SE NOURRIR.

TEXTE 2

LE GUÉPARD

UN COUREUR HORS PAIR

LE GUÉPARD EST CONNU POUR SA GRANDE RAPIDITÉ À LA COURSE. IL PEUT ATTEINDRE 100 KM/H. PLUSIEURS QUALITÉS PHYSIQUES FONT DE LUI UN COUREUR EXCEPTIONNEL. SA FORME ALLONGÉE, SON EXTRÊME SOUPLESSE, SES LONGUES PATTES ET SON RYTHME CARDIAQUE TRÈS LENT LUI PERMETTENT D'ATTEINDRE UNE TRÈS GRANDE VITESSE. IL EST DONC COMPRÉHENSIBLE QU'IL SACHE PARFOIS RATTRAPER UNE ANTILOPE.

UN GRAND CHASSEUR

GRÂCE À SON ÉTONNANTE RAPIDITÉ, LE GUÉPARD, CE FÉLIN D'AFRIQUE ET D'ASIE, EST UN GRAND CHASSEUR. LE GUÉPARD S'ATTAQUE AUX TROUPEAUX D'ANTILOPES. S'IL PARVIENT À CAPTURER SA PROIE, IL L'ÉCRASE AU SOL ET LA SAISIE À LA GORGE. LE GUÉPARD PARTAGE ALORS SA PROIE AVEC SES PETITS.

UNE AUTRE ESPÈCE MENACÉE

DE PLUS EN PLUS, LES DÉFENSEURS DE LA FAUNE S'INQUIÈTENT DU SORT RÉSERVÉ AUX ANIMAUX SAUVAGES. CEUX-CI SONT CONSTAMMENT MENACÉS PAR LES CHASSEURS. DE PLUS, À CAUSE DE LA CONSTRUCTION DES ROUTES, DE LA MULTIPLICATION DES VILLES ET DE L'AGRANDISSEMENT DES FERMES, LES ANIMAUX SAUVAGES VOIENT LEURS TERRITOIRES DE CHASSE DEVENIR CHAQUE JOUR PLUS PETITS. PLUSIEURS ESPÈCES SONT AINSI MENACÉES: L'ÉLÉPHANT, LE RHINOCÉROS, LE GUÉPARD ET BIEN D'AUTRES. COMMENT VONT-ELLES SURVIVRE?

6.0 MATÉRIEL ET DOCUMENTS UTILES

Dans ce chapitre, nous présentons une liste du matériel qui peut être utile dans l'enseignement en mesures. Nous joignons également une liste de documents qui pourraient être consultés. Il s'agit de documents d'information et d'animation.

6.1 Matériel utile

Ce matériel peut être présent dans l'école, à la bibliothèque. Il peut aussi être obtenu auprès d'organismes publics ou acheté avec l'argent mis à la disposition de l'enseignement de mesures. Avec le temps, il est possible de constituer des dossiers qui rejoignent les intérêts des élèves.

Voici une liste:
- images, illustrations, affiches, dessins;
- plans et cartes géographiques;
- livres, revues, albums;
- dépliants de divers organismes;
- dictionnaire;
- catalogues;
- tableau d'affichage;
- diapositives;
- chansons et comptines;
- disques, cassettes;
- jeux de cartes, de dominos, de lotos;
- objets de papier, de cartons;
- matériel d'arts plastiques.

6.2 Documents utiles

Voici une liste de documents qui peuvent aider l'enseignant dans sa pratique pédagogique. D'une part, les documents d'information pourront l'aider à mieux connaître ses élèves; d'autre part, les

documents d'animation pourront lui fournir des suggestions pour varier les pratiques d'enseignement. L'enseignant qui désire les consulter s'adresse au responsable du dossier de l'accueil et de la francisation dans sa commission scolaire.

Documents écrits

Accueillir un allophone, MEQ, SECC, 1985. (Document d'animation).

Adaptation de l'allophone à l'école française, MEQ, SECC, 1983. (51-6109).

À la découverte des nouveaux mondes, coll. L'école et les communautés culturelles, MEQ, SECC, 1984.
- 14 fascicules (51-6199-01 à 51-6199-15)
- 1 guide pédagogique À propos de la collection "Communautés culturelles du Québec" MEQ, SECC, 1985. (51-6186)

Bonjour, MEQ, SECC, 1983. (Document d'animation)

Des jeux pour communiquer, MEQ, SECC, 1988. (51-5199)

Intervention pédagogique à l'oral In: Guide d'activités pour la communication orale, MEQ, SECC, 1986. (Document d'animation)

Je fais comme si, MEQ, SECC, 1983. (Document d'animation)

Guide d'activités pour la communication orale, MEQ, SECC, 1986. (51-5109)

Guide d'initiation à la vie québécoise, MEQ, SECC, 1983. (16-0040-01)

Grille d'observation pour la communication orale au préscolaire, MEQ, SECC, 1983. (51-6108-02)

Les programmes d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O): Pourquoi? MEQ, SECC, 1983. (51-6104)

Documents audio-visuels

Fraîchement débarqué, j'embarque, MEQ, SECC, 1983. (env. 30 min.)

Je m'informe avant d'aller au zoo, MEQ, SECC, 1983. (env 20 min.)

Vous aimez les fruits, MEQ, SECC, 1988.
- 1 vidéocassette (30 min.)
- 1 document d'autoformation, MEQ, SECC, 1988. (51-5196)

Les Nouveaux Mondes, Radio-Québec, 1986.
- 8 vidéocassettes (env 12 min., chacune)
- 1 guide pédagogique À la découverte des nouveaux mondes, MEQ, SECC, 1986. (8687-304)

ONT PARTICIPÉ À LA PRODUCTION DE CE DOCUMENT:

1. **Piccolo, Alida,**
   responsable des programmes de Français, classe d'accueil, classe de francisation, coordination des activités de conception et d'élaboration, révision et correction de l'ensemble du document.

2. **De Koninck, Zita,**
   consultante à la Direction de la formation générale, conception et élaboration de la démarche pédagogique; élaboration et rédaction de l'ensemble du guide.

3. **Benes, Marie-France,**
   spécialiste en sciences de l'éducation, consultation au niveau de la conception.

4. **Joly, Maria,**
   agente de développement pédagogique, consultation au niveau de la conception et de l'élaboration du document.

5. **Vincent, Ginette,**
   agente de développement pédagogique, consultation au niveau de la conception du document et de l'élaboration de certaines activités.

ANNEXE

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

GRILLE D'ANALYSE DE TEXTE

Extrait du
Répertoire de matériel didactique pour l'enseignement du français

Services éducatifs aux communautés culturelles

Février 1988

GRILLE D'ANALYSE DE TEXTE

But de la grille

Le but de la grille est de fournir un ensemble de critères pouvant éclairer le choix des textes à soumettre aux élèves. Dans un premier temps, les critères doivent permettre à l'enseignant d'interroger le ou les textes qu'il a en main; dans un deuxième temps, ils doivent être à l'origine d'une réflexion pédagogique débouchant sur les interventions appropriées concernant la présentation de ces textes en classe.

Composition de la grille

La grille est composée de deux parties: une partie correspond à la liste des critères retenus et l'autre aux interventions pédagogiques qui découlent de l'analyse qui a pu être effectuée en fonction de chacun des critères.

L'intérêt de la grille

L'intérêt d'une telle grille se situe au plan de son utilisation. En effet, l'enseignant peut mener de pair un choix de texte et une préparation des interventions pédagogiques devant y être associées en fonction des particularités du texte. Par ailleurs, la grille peut permettre une préparation à plus long terme où un ensemble de textes sont choisis et placés dans un ordre chronologique de présentation. De cette façon, d'autres instruments peuvent accompagner les textes et ainsi en faciliter la compréhension comme l'interprétation.

Comment lire et compléter la grille

Les explications concernant la façon d'interpréter les différents critères comme les interventions pédagogiques à poser, selon l'analyse, figurent de part et d'autre dans les colonnes respectives de la grille explicative. L'enseignant peut donc se servir de ces quelques renseignements pour procéder à l'utilisation d'une grille vierge en regard d'un ou de plusieurs textes de son choix. En ce qui a trait aux critères de sélection, l'enseignant complètera la grille en cochant chacun des items; par contre, parmi les interventions pédagogiques suggérées, il devra choisir les stratégies qui lui semblent pertinentes, compte tenu du groupe d'élèves auquel le ou les textes sont destinés.

GRILLE D'ANALYSE DE TEXTE

Titre et source: _____

_____

Texte littéraire ☐

Texte non littéraire ☐

Type de texte

Informatif ☐

Expressif ☐

Incitatif ☐

Ludique ☐

Poétique ☐

Critères d'analyse	Interventions pédagogiques
Intérêt Le sujet traité dans le texte est adapté ou non aux élèves compte tenu de leur âge et de leurs goûts.	Il serait souhaitable de a) prévoir une activité préalable; b) mettre une emphase sur la mise en situation.
Sujets abordés Le texte aborde un seul sujet ou plusieurs.	Il serait souhaitable de a) identifier ces différents sujets lors de la préparation de la pratique; b) inviter les élèves à en prendre note; c) fournir un certain nombre d'informations; d) décider d'aborder le texte par section.
Accessibilité sur le plan cognitif - Le sujet traité dans le texte rejoint le champ d'expérience scolaire ou para-scolaire des élèves. - Les concepts sont d'une complexité abordable compte tenu de l'âge des élèves.	Il serait souhaitable de prévoir a) des supports concrets pour fournir une base à la compréhension; b) des activités préalables d'exploration du domaine; c) des lectures préalables.

GRILLE D'ANALYSE DE TEXTE

Titre et source: _____

_____

Texte littéraire ☐
Texte non littéraire ☐

Type de texte
Informatif ☐
Expressif ☐
Incitatif ☐
Ludique ☐
Poétique ☐

Critères d'analyse	Interventions pédagogiques
Intérêt adapté: tout à fait ☐ un peu ☐ pas du tout ☐	
Sujets abordés unique ☐ multiples ☐ lesquels: _____ _____ _____ _____	
Accessibilité sur le plan cognitif Champ d'expérience familier ☐ nouveau ☐ Concepts: simples ☐ complexes ☐	

Critères d'analyse	Interventions pédagogiques
Accessibilité linguistique - La proportion de mots inconnus est relativement faible ou trop élevée. - La syntaxe des phrases est simple ou complexe. - Le texte fait une utilisation restreinte ou variée des modes et des temps.	Il serait souhaitable de a) aborder le sujet du texte oralement; b) lire un texte plus simple abordant le même sujet; c) fournir le sens des mots nouveaux en les illustrant ou en les expliquant. d) représenter graphiquement sous forme d'axes les modes et temps employés.
Accessibilité visuelle - La présentation globale est dense ou aérée. - Les intertitres sont présents et peuvent servir de repères. - Les supports sont utiles à la compréhension.	Il serait souhaitable de a) remanier la présentation; b) proposer des intertitres aux élèves; c) trouver des supports pour faciliter la compréhension; d) prévoir une exploitation des supports visuels.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-2995
0990-0719

FIN